педагогика детства

Детский сад Монтессори

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Ценность наследия Юлии Ивановны Фаусек в полной мере становится понятной именно сегодня, так как очевидно доказывает простую истину, которую давно признала значительная часть цивилизованного мира. Она в том, что система М. Монтессори универсальна и требует минимальной социо-культурной адаптации, если общество готово принять ребенка как равноправного человека, но развивающегося и потому не похожего на взрослого.

Эта книга станет не только данью памяти замечательному педагогу – Юлии Ивановне Фаусек, но и настольной книгой для всех, кто интересуется педагогикой М. Монтессори. Рекомендуется педагогам дошкольных образовательных учреждений, родителям, гувернерам, преподавателям и студентам педагогических учебных заведений.

- Юлия Ивановна Фаусек
  - ○
  - ○ Предисловие
    - ■ Юлия Фаусек – первая монтессорианка России
    - ■ Смутное время
    - ■ Все налаживается?
    - ■ Через тернии…
    - ■ Жизнь после смерти
  - ○ О ребенке у Монтессори
    - ■ О внимании у маленьких детей
    - ■ Развитие интеллекта у маленьких детей (По Монтессори)
    - ■ О морали у маленьких детей (Записи наблюдений и опыта работы в детском саду)
    - ■ В. Таубман{ Составитель счел необходимым включить данную статью в сборник ввиду ее несомненной ценности (прим. ред.).}
  - ○ Практика детского сада Монтессори
    - ■ Практика детского сада Монтессори
    - ■ Музыкальное воспитание
    - ■ Занятия ручным трудом
    - ■ Сказки и рассказывание
    - ■ Значение рисования: опыты и наблюдения (Рисование при помощи геометрических фигур)
      - ■
      - ■ Раскрашивание контурных рисунков

- Свободное рисование
- Грамматика у маленьких детей

Юлия Ивановна Фаусек
Детский сад Монтессори (сборник статей)

©Издательский дом «Карапуз», 2011.
© К.Е. Сумнительный. Составитель, автор вступительной статьи, 2011.

Предисловие

Юлия Фаусек – первая монтессорианка России

В их судьбах много общего, хотя лично они встречались только дважды, в Риме. Обе родились в семье военных, в приморских городах, обе, в конце концов, занялись педагогикой и достигли в этом занятии успеха. И одна, и другая перебрались в столицу. Обе написали по нескольку книг. Читали книги друг друга. Одна читала, соглашалась и верно следовала написанному, другая читала и плакала от переполнявших ее чувств. Одна – старшая – считала себя ученицей младшей, вторая – младшая – придумала педагогическую систему, которая распространена по всему миру и до сих пор называется ее именем. Это – Мария Монтессори и ее российская последовательница – Юлия Ивановна Фаусек.

Юлия Ивановна Фаусек родилась 3(15) июня 1863 года в Керчи. Здесь прошли ее детство и юность. Затем – столица России, Санкт-Петербург, и Бестужевские курсы (частный университет для женщин), дававшие в то время практически университетское образование. Преподававший в них физиологию нервной системы И.М. Сеченов вспоминал: «Доказательством того, что это был университет, служит систематичность четырехлетнего курса, читавшегося профессорами, доцентами университета и даже некоторыми академиками. Я читал на курсах то же самое и в том же объеме, что и в университете, и, экзаменуя ежегодно и там, и здесь из прочитанного находил, в результате, что один год экзаменуются лучшие студенты, а другой лучшие студентки».

Еще в годы учебы (1880–1884) Юлия активно занималась лабораторной практикой в стенах университета и пробовала себя в качестве педагога. Тем не менее, ее наставники связывали будущее Фаусек с наукой. Она выбрала другой путь – после курсов приступила к работе в частной женской гимназии. Сначала Юлия Ивановна только заменяла учителей, позже получила собственные классы, где преподавала естествознание, и, по собственному замечанию, «наделала много глупостей».

Она счастливо вышла замуж и родила двоих детей. В отличие от своего будущего кумира, Марии Монтессори, Юлия Ивановна в молодости увлекалась театром и музыкой. Она была фантазерка, умела внимательно и долго слушать, могла быть непосредственной. Муж – профессор зоологии Петербургского университета шутил, что трудно найти еще одну женщину,

которая знала бы столько глупостей, как Юлия. Но людей притягивало удивительное обаяние, цельность ее натуры, врожденное чувство юмора, не покидавшее ее в самых тяжелых жизненных коллизиях.

С идеями Монтессори Фаусек познакомилась во время путешествия по Италии с семьей в 1908 году. Но судьба, определившая ее дальнейшую жизнь, догнала ее позже, в 1913 году.

Это был тяжелый для нее год. Умер муж. Выросшие дети не могли заполнить пустоты, связанной с потерей близкого человека. Хотелось попробовать себя в работе с маленькими детьми, но широко распространенная тогда в России система Фребеля ее не привлекала. Именно в 1913 году на глаза Юлии Ивановне попадается сначала статья Е.Н. Янжул «Об одном итальянском детском саде», а потом перевод книги М. Монтессори «Дом ребенка. Метод научной педагогики». И когда она слышит от общего знакомого о физике Лермонтове, который надоедал всем рассказами о каких-то палках, завязках и цилиндрах, привезенных из-за границы, Фаусек сразу понимает, что речь идет о материалах известной ей по книге итальянки. Юлия Ивановна знакомится с Лермонтовым, и даже глухота старика не становится препятствием для общения. Почти ежедневно они встречались для изучения привезенного физиком материала. Потом было две выставки в университете и в «Соляном городке», которые вызвали у большинства педагогов только недоумение и насмешки. Фаусек оказывается одной из немногих, кто не только сразу и безоговорочно принимает педагогику Монтессори, но и готов действовать.

Позднее Юлия Ивановна вспоминала: «В то время моей жизни я была подобна кораблю, блуждавшему в море в туманную ночь и потерявшему направление, стремящемуся то к одной, то к другой воображаемой светящейся точке, пока яркий свет настоящего маяка не прорежет тумана и не укажет теряющему надежду кормчему истинного пути. Таким спасительным маяком, разгорающимся все более ярким светом и зовущим к движению вперед, в новые обетованные земли для наших детей, явилась для меня система Монтессори». Уже в октябре благодаря стараниям Фаусек в коммерческом училище М.А. Шидловской открывается первая в России группа, занимающаяся по системе Монтессори.

Весной 1914 года благодаря директору училища С.И. Сазонову Юлия Ивановна выезжает в Рим, где проводит месяц, посещая международный курс для учителей системы воспитания Монтессори и знакомясь со школами, работающими по этой системе. Уже в 1915 году появляется ее первая книга «Месяц в

Риме в Домах ребенка Марии Монтессори». После возвращения Фаусек приступает к работе «с большей уверенностью в своих возможностях и еще большей уверенностью в системе».

Детский сад разрастался, и в 1915 году «ревностно оберегаемое уединение» было нарушено. Его стали посещать педагоги, некоторые ученые и просто любопытные. Наиболее внимательным наблюдателем диковинных занятий был художник Петров-Водкин, у которого в детский сад Фаусек ходили двое крестников. Именно он однажды заметил: «У этих детей будут широко раскрыты и глаза, и уши, и все их тело, и весь их ум для восприятия внешнего мира».

Директор училища С.И. Сазонов не только всячески поддерживал Юлию Ивановну, но и как мог изыскивал средства для открытия второй группы. В октябре 1916 года с Фаусек, как в кривом зеркале, повторилась история М. Монтессори, которой начать исследования помог итальянский промышленник Эдуард Таламо. А на инициативу Фаусек обратило внимание «Общество фабрикантов текстильщиков». Юлии Ивановне было предложено составить план создания двух «Детских домов» при фабриках.

Позже в своих дневниковых записях Фаусек вспоминала: «Я сделала все очень скоро, но после моего доклада, хотя и было решено открыть эти дома, инициаторы этого дела так долго медлили с назначением необходимой суммы, что прошло пять месяцев, в течение которых они вели со мной переговоры, как будто боясь расстаться с теми ничтожными деньгами, которые были нужны для хорошего дела». Февральская революция спутала все карты, проект был закрыт.

Еще более саркастично описывает Юлия Ивановна свое столкновение с высшим светом. Видимо, Сергей Иванович Сазонов, уговоривший ее сделать доклад в доме графа Шереметьева, не раз пожалел о своей настойчивости.

Вот как Фаусек описывает заданные ей вопросы: «Один из блестящих кавалеров вдруг спрашивает: «А этот, как бишь его, Монтьескере, старый он или молодой? – «Это не он, а она, и фамилия ее Монтессори» – «Ах, она…» – протянул спрашивающий, вскинул монокль, и, обведя вокруг своего лица рукой балетным жестом, прибавил: «…И хорошенькая?»

К счастью, на небольшую субсидию, полученную от министерства просвещения, удалось организовать курсы для желающих ближе познакомиться с системой Монтессори. Туда было принято 25 слушательниц, все с высшим образованием. Благодаря благотворительным концертам был организован сбор пожертвований на постройку первого городского детского дома по системе Монтессори. Его проект был разработан

профессиональным архитектором по книге Таламо «Новые дома для рабочих». Городской голова пообещал выхлопотать участок у города для постройки этого дома. Мечты развеялись в морозном воздухе февральской революции.

Смутное время

Вслед за октябрьским переворотом наступили трудные времена. Удивительно, что увлеченная работой Юлия Ивановна как будто не замечает их. Она продолжает работать в «Детском городке», где устроила не только площадку для дошкольников, но и настоящую школу. К ней приходят 125 детей от 1 года, до 14 лет. Время было тяжелое и скудное, но дети проявляли неслыханную жажду к работе. «Случалось так, что какой-нибудь ребенок приходил в класс и тут же в уголке ложился и тотчас засыпал: он стоял в очереди за хлебом на всю семью с 6–7 утра. Часто это был какой-нибудь пятилетний мальчик. Выспавшись, он принимался за работу», – вспоминала Фаусек.

А между тем новая пролетарская власть выдвинула лозунг: «Все лучшее – детям» и прежде всего это касалось помещений. Этот лозунг чуть не сыграл с Юлией Ивановной злую шутку. Она перебралась во вновь открытую 25-ю Советскую школу (бывшая Николаевская военная гимназия), убедив ее директора, Я.М. Шатуновского, открыть дошкольное отделение. Для группы в 38 детей, по воспоминаниям Юлии Ивановны, ей выделили прекрасную квартиру (бывшего инспектора гимназии) из четырех комнат. Но Комиссариат народного просвещения отказал на том основании, что на такое количество детей полагалось 7–8 комнат. С большим трудом вопрос удалось решить. Относительно спокойная и почти счастливая жизнь длилась недолго. Я.М. Шатуновского сняли с директорства, а новое начальство посчитало дошкольное отделение излишеством. Сама Юлия Ивановна была уволена и оказалась в роли «приживалки» у собственной дочери, оформленной в качестве руководительницы дошкольной группы. Но хуже всего, что перестали давать дрова и кормить детей. «Было голодно и холодно и детям, и нам», – пишет Юлия Ивановна.

Осенью 1919 года с группой преподавателей Педагогического института дошкольного образования (ПИДО) Фаусек выезжает читать лекции в Лугу. В город входят белые, и вся группа оказывается отрезанной от Петербурга, куда должна вернуться. Ожидание длится полтора месяца, после чего в город возвращаются красные, а большинство педагогов уходят с частями Юденича. Юлия Ивановна, несмотря на все уговоры ее старого друга С.И. Сазонова остаться, принимает решение вернуться в Петербург. То, что она видит там, приводит ее в уныние. Дети были крайне запущены и физически, и морально. «Большую часть времени мы были заняты приведением в порядок

этих несчастных детей. Помню, как кто-то спросил меня: «По какой системе ведете вы работу: по Фребелю или по Монтессори?». И я ответила, что для того, чтобы выводить вшей, ни той, ни другой системы не нужно», – вспоминает Фаусек.

Положение резко меняется весной 1920 года, и Юлия Ивановна становится сотрудницей ПИДО, куда переводит свою группу. В следующем году ее передают одному из петроградских районов, и в 1922 году детский сад оказывается на грани закрытия. Официальная версия – «недостаточность лабораторной работы». Неофициальная – недостаток средств на содержание.

Все налаживается?

Общий контекст того времени неоднозначен. На фоне голода и разрухи, как тогда казалось, зарождается новая педагогика, в большей степени ориентированная на идеи свободного воспитания, формируется парадигма трудовой школы, вокруг которой идут ожесточенные споры. Начинается время экспериментов и пристального внимания к зарубежному опыту.

Для реформирования системы просвещения была сформирована научно-педагогическая секция Государственного ученого совета Наркомпроса РСФСР (НПС ГУСа). Именно эта секция должна была сформулировать концепцию и разработать содержание образования единой трудовой школы РСФСР. В ее состав вошло более 50 человек, среди которых были крупные ученые педагоги. В частности, членами секции стали П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.Н. Пинкевич, С.Т. Шацкий. Все они были знакомы с прогрессивным зарубежным опытом, но были ориентированы не на его механическое заимствование, а на критическое осмысление и использование.

Только педагогике США были посвящены содержательные работы Е. Янжул, Н. Ильина, Е. Гуро, И. Свадковского, Б. Комаровского, М. Штейнгауз. С 1924 по 1930 год появилось более 800 работ, в которых анализировался зарубежный педагогический опыт, сопоставлялись системы образования в разных странах с постоянным обращением к отечественным проблемам. Обсуждалась и возможность использования зарубежных образовательных технологий в практике советской школы.

Фаусек в очередной раз везет, и в 1922 году ПИДО вновь принимает ее под свою крышу. У Юлии Ивановны, которая в то время, как сама иронично замечает, «числилась профессором», появляется новая ассистентка В.В. Таубман. Молодая образованная женщина, врач, очаровывает Юлию Ивановну. Они настолько сходятся, что совместно пишут книгу «Теория и практика детского сада Монтессори». (В.В. Таубман в ней так убедительно защищает метод, что фрагменты ее раздела по праву включены в настоящее издание).

В 1923 году Ю.И. Фаусек начинает хлопотать о заграничной командировке. Она рвется в Европу, чтобы увидеть, как там развивается система Монтессори и надеется на встречу с самой Марией. Это был благоприятный момент. Именно в 1923 году Дошкольный отдел Наркомпроса РСФСР принимает решение о «Пересмотре основ работы в дошкольном учреждении». В центре пристального внимания педагогов дошкольного воспитания

оказывается система М. Монтессори как наиболее соответствующая требованиям действительности. Это обстоятельство помогает Фаусек получить разрешение и деньги (500 рублей) на поездку. Часть денег переводится в Амстердам, и Юлия Ивановна отправляется в трехмесячное путешествие. Никто не верит, что ей удастся осуществить свой план, а накануне отъезда происходит ее первая стычка с В.В. Таубман, которая убеждает Юлию Ивановну в несвоевременности ее отъезда из-за грозящей детскому саду опасности. Фаусек едет навстречу судьбе. На выделенные ей скудные средства посещает Голландию, Германию и Италию. Везде она видит замечательные дошкольные учреждения и школы. Особенно ей понравились школы Голландии, которые произвели на Юлию Ивановну «неотразимое впечатление». «Я подходила к прекрасному двухэтажному дому, над входными дверями которого – вывеска из слоновой кости: «Монтессори-школа». И мое сердце сжалось от радости и в то же время от зависти и тоски. От радости, потому что существуют на свете такие прекрасные школы Монтессори, от зависти и тоски потому, что мне не придется их увидеть на моей родине».

В Риме ее ждет главная встреча – с Марией Монтессори, для которой перевели книгу Юлии Ивановны «Метод Монтессори в России». По рассказам очевидцев, Мария читала рукопись в общей комнате, а потом вдруг встала и удалилась к себе в кабинет. Через час она вышла вся в слезах. Они вместе обедают в ресторане, и Монтессори говорит ей: «Я не пью вина, но сегодня выпью с вами за нашу дружбу». На прощание она дарит Фаусек портрет с трогательной надписью.

Через тернии…

После возвращения в Россию Юлию Ивановну ждет своеобразный холодный душ. Ее встречает сухость и холод сотрудников. В ее отсутствие совершен настоящий «дворцовый переворот». Фаусек видит, что монтессорианские принципы во всех группах нарушены, а в основу занятий положена так называемая «советская» педагогика. Она с удивлением обнаруживает, что «тетрадки детей наполнились лозунгами, мало для них понятными, а языки произносили слова, заученные попугайски. Но самым горьким было то, что дети утратили свое спокойствие и умение выполнять каждодневную работу». Удивительней и горше всего для Юлии Ивановны, что за всем этим стоит В.В. Таубман, так убедительно защищавшая принципы Монтессори и так беспринципно пожертвовавшая ими.

Противостояние гуманистической и советской педагогики обнаружилось со всей определенностью и персонифицировалось в лицах Фаусек и Таубман. Фаусек должна была потерпеть «исторически обусловленное поражение». Но пока отношения сносные. Тем не менее, ситуация накаляется, Фаусек и Таубман вызывают в Москву. Их доклады выслушиваются и жестоко критикуются. Пока они еще вместе, и Юлия Ивановна напишет: «После заседания, когда мы ехали домой, Таубман мне сказала: «Настало время, когда на предательстве Монтессори можно построить карьеру». Мне хотелось расцеловать ее за эти слова. Я так ей верила».

В Москве же принимается решение вместо дидактического материала Монтессори в течение шести месяцев разработать новый, советский. Юлия Ивановна среагировала со свойственным ей юмором, рассказав историю о детях, решивших выдумать что-то новое и после долгих препирательств понявших, что все уже придумано. Ей ответили: «Вы злая». Но, надо добавить – и справедливая. Ведь до сих пор не придумано ничего лучше дидактического материала Монтессори.

Весной 1925 года в институт приходит распоряжение закрыть группу Монтессори. Фаусек решает ехать в Москву к Н.К. Крупской. Она делится своими планами с коллегами и читает им свой доклад о значении метода Монтессори. Его признают недостаточно убедительным в политическом отношении и поручают Таубман написать новый. В нем, как с юмором замечает Юлия Ивановна, Таубман заявляет: «…мы воспитываем таких коммунистов, каких еще нигде не видели». Перед отъездом Фаусек снабжается еще одним убойным доводом, брошюрой

«Марксизм и Монтессори». Встреча с Крупской состоялась и дала положительный результат. «Я не понимаю, почему они так перегибают палку, не понимаю, что плохого они находят у Монтессори. Она хорошо учит детей грамоте, делает их дисциплинированными», – отвечает Крупская на сетования Юлии Ивановны. Увидев же брошюру Таубман «Марксизм и Монтессори», Надежда Константиновна, похлопав Фаусек по плечу, говорит: «Возьмите, душечка, себе Монтессори, а нам оставьте Маркса».

По возвращении Юлия Ивановна узнала, что получен приказ о сохранении детского сада Монтессори при институте. Вместе с тем в детский сад зачастили проверяющие, а между Фаусек и Таубман начинает вырастать стена. Юлию Ивановну обвиняют в «косности, стремлении неизменно следовать методу Монтессори». Ее последовательно лишают звания профессора, затем доцента и оставляют простым преподавателем, лишают материальной поддержки детский сад. Косвенно о тяжести ее положения можно судить по письму Корнея Чуковского от 15 февраля 1926 года. Он пишет: «На днях я был у Юлии Ивановны Фаусек. Это очень талантливый педагог, влюбленный в свое дело, автор многих книг о Монтессори. Так как теперь она ниоткуда не получает поддержки, она продала пианино (свое последнее добро), чтобы заплатить низшим служащим. А служащие – тоже энтузиасты – готовы работать бесплатно!»

Наконец в 1926 году руководство детским садом передают В.В. Таубман, обвинив Фаусек в недостаточном ведении научно-исследовательской деятельности. Юлия Ивановна окунается в работу с детьми, но работать не дают, по сути травят. Обвинения уже касаются не только политической неискушенности Юлии Ивановны, но и неправильного понимания ею соотношения между индивидуальным и коллективистским воспитанием. Через него советская педагогика стремится сформировать гражданина, подчиняющего свои интересы государству.

Именно в 1926 году на заседании дошкольной педсекции Государственного ученого совета (НПС ГУСа) было общепризнано несоответствие системы М. Монтессори основным требованиям советского дошкольного образования. Наряду с этим было принято решение о возможности работы в дошкольных учреждениях по указанной системе при условии, что в качестве воспитателей будут работать ***«партийные монтессорианки»***. Это подразумевало, что они должны не только знать основы педагогики Монтессори, но и быть политически подкованными.

Все больше места отводится трудовому воспитанию, политехнизму, коллективным играм, общественным

обязанностям. Фаусек как будто не замечает этого и на конференции «О политехнизме в детском саду» заявляет, что она не понимает, и предполагает, что и большинство присутствующих не знают, «что значит политехнизм для дошкольников». Она отчаянно идет против течения, приближая свою неизбежную гибель.

Все более отчетливо в дошкольном образовании проявляется направление, основанное на марксистско-ленинской идеологии. В детских садах закрепляются новые формы работы, появляются отчетно-выборные собрания, вводится понятие социалистического строительства и ударничества, организуется «смычка между городскими и деревенскими детскими садами». Появляются идеологически выдержанные игры («Крестьяне-колхозники и крестьяне-единоличники» и т. п.), традиционных кукол-барышень заменяют на кукольных трактористов и пионеров, а все праздники получают «красный оттенок», дети учат революционные песни.

Впрочем, роковые изменения происходят и в Наркомпросе. В 1929 году со своего поста наркома просвещения снимается А.В. Луначарский, ослабевает влияние Н.К. Крупской, и к осени 1929 года прекращается систематическая деятельность НПС ГУСа. В образовании окончательно и бесповоротно утверждается классовый подход, воинствующий атеизм, приоритет общественного над индивидуальным. Самое главное, что прекращаются какие-либо дискуссии. Фаусек ощущает это на себе весной 1930 года. Чтобы стимулировать создание советского дидактического материала, Таубман принимает решение убрать из групп материал Монтессори, снять табличку с ее именем.

Юлия Ивановна вынуждена уйти и практически стать безработной. Вспоминая то время, Фаусек пишет: «Приходилось зарабатывать чем попало. Я вязала шапки, шила и ушивала белье, изготовляла дидактический материал для детских садов и первого класса школы». Но она не сдается. Пишет в стол, а в конце тридцатых возвращается к преподавательской работе и издает последнюю свою книгу «Самостоятельные занятия учащихся I–IV классов школы». В ней она почти не ссылается на Монтессори, но эта работа пронизана идеями итальянского педагога, которые так глубоко впитала Фаусек.

Ю.И. Фаусек погибнет от голода в блокадном Ленинграде, ее похоронят в братской могиле.

Жизнь после смерти

Значение наследия Юлии Ивановны Фаусек в полной мере становится понятным только сегодня. Она оказалась чуть ли не единственной из советских педагогов, кто не стал приспосабливать заимствованные на Западе педагогические системы к новой политической действительности. Ведь и метод проектов, и Дальтон-план, активно применяемые в двадцатые годы прошлого века, под тяжестью политических переработок практически превратились в свою противоположность. Советская политическая машина пережевала их, даже не заметив. Судьба Фаусек стала иллюстрацией этого процесса. Тем ценнее, что Юлия Ивановна не только не сломалась, а свято верила в правильность своего дела. Свидетельство тому – сохраненные в ее архиве рукописи и ее последняя книга. Все, что успела написать Фаусек, доказывает простую истину, которую уже признала значительная часть цивилизованного мира. Она в том, что система М. Монтессори универсальна и требует минимальной социо-культурной адаптации, ***если общество готово принять ребенка как равноправного человека, но развивающегося и этим не похожего на взрослого***. К сожалению, это становится главным ограничителем для распространения педагогики М. Монтессори в мире. Ее гуманистическая идеология может быть принята только демократическим обществом. Не случайно в Россию педагогика Монтессори вернулась только в начале девяностых годов прошлого века. Тогда-то и выявилась вся актуальность работ Юлии Фаусек. Ее наследие можно оценивать в двух ракурсах, соотнося его со временем жизни самой Юлии Ивановны и с современным состоянием педагогики Марии Монтессори. Такой анализ позволяет констатировать, что, как добросовестный исследователь, Юлия Ивановна фактически перепроверяет все положения педагогики Монтессори и находит подтверждение их правильности. В ее заметках изобилие примеров из педагогической практики, и она подтверждает каждую свою мысль ссылкой из наблюдений за детьми. В методическом плане наибольший интерес представляют ее разработки, связанные с материалом для развития речи и обучения грамоте. Некоторые ее находки выглядят оригинальными до сих пор. Многие из них опираются на разработки русских педагогов. Прежде всего Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского, чьи подходы по ряду вопросов близки подходам М. Монтессори.

Удивительно, что, защищая принципы системы Монтессори,

Юлия Ивановна отвечает и на многие другие вопросы, которые возникают у современных отечественных педагогов, взявшихся за работу «по Монтессори», не имея достаточной подготовки или стремясь совместить несовместимое – традиционную педагогику и педагогику М. Монтессори. Это касается, например, недопустимости групповых занятий в дошкольном возрасте; принципов организации музыкальных занятий; выработки «правильного» отношения к сказкам и игровой деятельности; условиям возникновения внимания, а затем и концентрации детей на свободной работе и ряда других не менее часто возникающих и крайне важных вопросов. Последняя из посмертно опубликованных статей Фаусек «О морали у детей» представляет интерес не только для педагогов, но заставляет задуматься о столь деликатном вопросе каждого, кто соприкасается с миром детства.

С другой стороны, все те годы, пока наша страна была оторвана от мирового педагогического процесса, педагогика Монтессори развивалась, и это развитие продолжается до сих пор. Появляется новый дидактический материал, лежащий в логике системы, по-новому классифицируется старый, прежде всего математический, материал и материал для развития речи и обучения грамоте. В этом контексте, используя разработки Ю.И. Фаусек, современные отечественные педагоги должны помнить, что именно на их плечи ложится миссия преодолеть временной разрыв, осовременив разработки Юлии Ивановны Фаусек, осуществив взаимосвязь традиций и современности.

Полагаю, что эта книга станет не только данью памяти Юлии Ивановне Фаусек, но и настольной книгой для всех, кто интересуется педагогикой М. Монтессори. Она позволит хоть как-то компенсировать растерянность, которую испытывают педагоги, читая либо крайне легковесные и неточные по содержанию, либо безмерно занаученные книги некоторых российских последователей Марии Монтессори.

Юлия Ивановна еще раз напоминает нам: чтобы научить ребенка – надо его знать, чтобы знать ребенка – надо за ним наблюдать, а чтобы наблюдать за ребенком – надо дать ему свободу. Фаусек призывает нас быть рядом с ребенком и быть готовым дать ему то, что Мария Монтессори определила как ***«помощь жизни».***

Константин Сумнительный

О ребенке у Монтессори

О внимании у маленьких детей

До сих пор многие психологи утверждают, что неустойчивое внимание характерно для маленьких детей трех-четырех лет: их привлекают все предметы, они переходят от одного к другому, не останавливаясь ни на чем, и трудность привлекать внимание детей составляет цель их воспитания. Джеймс говорит, что рефлекторный и пассивный характер внимания маленьких детей как бы показывает, что ребенок в меньшей степени принадлежит самому себе, чем любому внешнему объекту, обратившему на себя его внимание. Это первое, что должен победить тот, кто их обучает. Способность постоянно направлять в известную сторону рассевающееся внимание составляет корень образования каждого суждения, характера и воли.

Такое воспитание, т. е. возбуждение детского внимания, способность сосредотачивать его надолго на одном и том же предмете, способность направлять внимание в одну и ту же сторону после отвлечения, можно без страха утверждать, достигнуты у Монтессори в работе с детьми дошкольного и даже школьного возраста (до 11 лет). Первое проверено и на нашем опыте, второе доставит счастье проверить тем, кто доживет до того блаженного времени, когда это будет возможно.

Разберем теперь, какие условия создает Монтессори для такого воспитания.

Первое условие – это вещи, предметы. «Внимание маленького ребенка привлекается в нашем опыте не искусством учителя, но «предметом», который захватывает и фиксирует его внимание, отвечая внутреннему импульсу. Всякий, кто знаком с системой Монтессори, знает, что эти вещи – суть предметы дидактического материала Монтессори для воспитания внешних чувств. Здесь не время и не место распространяться на тему важности такого воспитания. Это увело бы нас далеко в сторону от прямой нашей цели. Нужно только отметить, что даже самые ярые противники системы Монтессори пришли теперь к убеждению о важности и необходимости сенсорного развития. Можно утверждать, что вопрос о сенсорном развитии в настоящее время – вопрос, одержавший победу в педагогике: ***методическое упражнение сенсорных чувств*** для воспитателя и для психолога разрешает вопрос о ***культуре внимания.*** Будем помнить только одно, что главной целью сенсорного развития является не обострение чувств, а упражнение интеллекта. Предметы, воспитывающие чувства, не могут и не должны быть случайными, они должны быть строго подобраны экспериментальным путем и приложены

так, чтобы не вредить органам чувств ребенка. «Мы должны помнить, – говорит Монтессори, – что факторы детского внимания, будучи преимущественно чувственными, имеют могущественного физиологического спутника в “аккомодации органов чувств”».

Монтессори верит в то, что ребенок сам по своей природе способен к самопроизвольному органическому развитию, которое складывается по естественным законам. Чтобы эта внутренняя ***организованность*** совершалась правильно, нужно, чтобы и во внешней среде ребенок находил нечто ***организованное***, находящееся с ним в прямой связи.

Новорожденный ребенок не может получать необходимую для него пищу, если грудь матери не соответствует строению рта младенца. Природа позаботилась об этой, физиологической стороне жизни. Мы же должны позаботиться не об изыскании средств для организации внутренней личности ребенка, а об умственной ***пище*** (предметах), для него необходимой и отвечающей его запросам.

Второе условие – это ***свобода***. «Свобода есть экспериментальное условие для изучения явлений внимания у ребенка», – говорит Монтессори. Эта свобода заключается, во-первых, в ***свободе выбора*** предметов, а, во-вторых, в ***свободе продолжительных упражнений***: решительно все равно, какой предмет из дидактического материала выбирает ребенок для занятия; если он длительно и постоянно предается ему со всей интенсивностью внимания, это и есть знак психического здоровья, которое всегда сопровождается полезным упражнением телесного механизма. Вся фигура ребенка, и особенно лицо, выражают это состояние явного ***довольства***. Если руководитель прерывает подобное состояние ребенка, он делает грубую ошибку, нарушая естественный ход развития внутреннего упорядочивания. Ребенку недостаточно, как было уже замечено, беглого взгляда на предметы, ему нужно «владеть» предметом, владеть длительно и возвращаться к нему постоянно; только при таком условии возможна такая фиксация внимания, какую констатирует Монтессори у своих детей. Отсюда понятны «повторные упражнения». Главная цель этих актов не в конечном результате, не в приобретении знания, а в самих упражнениях, так как во время их выполнения упражняется ***внимание***. Конечно, в этих упражнениях ребенок приобретает и чистые знания, так как память его свежа и находится в тесном соотношении с фиксированным вниманием; это неизбежный эффект. Кроме того, с постоянным периодически фиксированным вниманием развивается память в сторону точного запоминания и

припоминания последовательности собственных действий. При этом замечается отношение между интенсивностью внимания и постоянством работы с наличностью и точностью запоминания. Если ребенок хорошо работал, если его внимание надолго фиксировалось на каких-нибудь предметах, его отчет будет полным и точным. И чем предметов меньше, а действия однообразнее, тем больше запоминаются не столько действия, сколько собственные мысли. Если же день малыша проходит хаотически, в его сознании не остается и следа каких-нибудь действий. Всем своим растерянным видом он говорит: «Не помню, не знаю, ничего не делал».

Третье условие развития внимания – это подготовка умственных центров в отношении к внешнему предмету, его вызвавшему, т. е. у субъекта должно существовать внутреннее психическое влечение к тому или иному внешнему предмету или явлению. Мы знаем хорошо из постоянных наших опытов такие состояния психических явлений: человек, ожидающий прихода другого, желанного человека, видит его издалека, слышит его шаги на большом расстоянии; охотник, выслеживающий дичь, слышит малейший шорох в лесу и т. п. Это происходит не потому, что ожидаемый человек или шорох в лесу особенно ощутимы изощренными чувствами, но потому, что они ожидаемы, что мозговые центры уже были направлены к этой цели. В мозговой клетке, по словам Монтессори, действуют как бы две силы перед запертой дверью – сила внешняя, которая стучит, и внутренняя, которая говорит: «Отопри». Если внутренняя сила не отворяет, внешняя стучится тщетно. И тогда самые крупные стимулы могут пройти незамеченными.

Все искусство учителей заключается в возможности подготовить внимание детей к восприятию их преподавания, в соединении двух сил, из которых одна должна «отпереть дверь», когда в нее «стучатся». Задача учителя привести внимание в ***состояние напряжения***: для этого он должен вести учеников от известного к неизвестному, чтобы легкое всегда присутствовало в трудном.

Наконец, четвертое условие наличия внимания – это интерес. Не все предметы внешнего мира привлекают наше внимание одинаково: внутренняя активность действует как причина, наталкивающая на внешние факторы, а наш интерес вызывают предметы, полезные внутреннему содержанию нашей жизни. Наш внутренний мир творится под влиянием мира внешнего, переработанный вторично нашей внутренней активностью. Художник приемлет мир преимущественно в красках и формах, музыкант в звуках и т. п. Мы сами ***открываем*** путь в нашем

внимании, направляя его какой-то таинственной силой на предметы, отвечающие нашим внутренним запросам. Множество людей живут, окруженные совершенно одинаковой внешней средой, но не все одинаково черпают из этой среды и количественно и качественно. Каждый берет то, что полезно для него, к чему толкает таинственная внутренняя сила. «Опыты», из которых каждый строит свое ***я*** по отношению к высшему миру, являются не ***хаосом***, а ***направлением*** внутренних влечений и интересов.

Маленький ребенок окружен такой же внешней средой, как и взрослый, но разница в том, что все окружающее, весь бесконечно сложный мир обрушивает на его слабое сознание колоссальное количество впечатлений. Он живет поистине в ***хаосе***, в котором его ум тщетно бьется, стремясь найти путь к ***порядку***. Все ощущения, воспринимаемые внешними чувствами, спутаны, слиты; он живет, как во сне или какой-то чужой стране, где все непонятно, странно и часто страшно. Если бы не существовало в детях природной самозащиты, всепобеждающей жизненной силы, все дети погибли бы в раннем возрасте от непосильной борьбы сознания с хаотическими впечатлениями внешнего мира. Но разве мало видим мы детей, которые не погибли буквально, но которые производят впечатление ненормальных, немножко сумасшедших, будущих кандидатов на всевозможные нервные страдания, полную неуравновешенность, а, следовательно, и неспособность к жизненной борьбе. Как страдают эти дети, может себе представить каждый вдумчивый человек по собственным воспоминаниям; если мы вникнем хорошенько в этот вопрос, то к выражению «золотое детство» придется отнестись с некоторым сомнением. В настоящее время нам особенно надо над этим призадуматься, ибо мы должны готовить людей сильной воли, людей прежде всего спокойных, уравновешенных. Уравновешенность – это колоссальная экономия душевных сил ребенка, и что тяга к ней существует у детей, отмечал еще Песталоцци. Бесконечные «почему» и «зачем» детей, часто так радующие родителей и воспитателей, не являются ли они внешним проявлением мучительных исканий детей, уже потрясенных в нервном отношении. А этому очень способствуют взрослые, не только давая ответы, часто непосильные для уразумения маленького ребенка, но и вызывая эти вопросы, окружая их неподходящими предметами и неподходящими разговорами.

Попадая в обстановку свободной и спокойной организованной работы, в которой дети находят те предметы, о которых говорит Монтессори, предметы, отвечающие

психическим запросам детей соответственно возрасту, дети, даже с самым взбудораженным умом, понемногу успокаиваются, находят точку опоры для начала уравновешенности для внутреннего упорядочивания. Найдя для себя предметы, которые дают ему не ***содержание*** его умственного багажа, а ***порядок для содержания***, ребенок успокаивается. Природная сила, управляющая его психическим образованием, направляет его внимание к тому предмету, к которому в данное время у него существует большее «влечение».

«Силу сосредоточивания маленьких детей трех, четырех, пяти лет можно сравнить с таковой же у гения. Эти крошки являют как будто детство людей необыкновенных в их проявлениях внимания, как Архимед, Ньютон и пр.», – говорит Монтессори. Подобные эффекты устанавливаются фактом спонтанных упражнений, которые являются выражением внутреннего развития личности, растущей и организующейся. Учительница управляет этими явлениями, но не направляя внимание ребенка по своему усмотрению. Ее ***искусство*** в понимании (в наблюдении) и невмешательстве в естественные явления.

Монтессори проводит параллель с физическим развитием ребенка: организм развивается самостоятельно, мы не можем его подтолкнуть, мы можем только создать ***благоприятную обстановку***, дать ***подходящую пищу***, отвечающую нуждам организма. В жизни духа то же самое: правильная внутренняя жизнь – вопрос здоровья и даже жизни человека.

Развитие интеллекта у маленьких детей (По Монтессори)

Если мы зададимся вопросом, в каком состоянии находится в настоящее время вопрос об интеллектуальном развитии ученика в современной школе, то вот какими словами Монтессори отвечает на это: «***Учитель*** школы является тем, кто строит интеллект ученика; ученик растет постольку, поскольку позволяет ему это ***учитель***, т. е. знает точно то, что ***учитель*** дает ему знать, понимает не более и не менее того, что дал ему понять ***учитель***. Когда хотят похвалить успехи учеников, то эту похвалу относят к ***учителю***, успех класса – его дело; его ***искусство*** заставляет детей послушно следовать уроку, который он считал необходимым преподнести им». Все в этих словах – глубочайшая правда, относятся ли они к элементарной школе или к детскому саду. Учитель, учительница, руководительница – все, кто воспитывает детей, являются главными действующими лицами в смысле обучения, неограниченными властителями их духовного развития. Детям остается только пассивно воспринимать ту пищу, которую преподносят взрослые или по своему выбору, или по предписанию программы. И при этом толкуют о «свободе», о так называемом «свободном воспитании».

Несмотря на все рассуждения о «свободе», ребенок все же остается не свободным, и там, где даже в значительной степени его предоставляют самому себе, он является не свободным, но «оставленным», «заброшенным», ибо его интеллект заброшен, принужденный питаться неподходящей пищей и подчиняться инстинктам, которым дан широкий простор для развития. Не тот ребенок свободен, который просто двигается, но тот, который имеет разумную цель в своих движениях, который имеет возможность развертывать и формировать свою внутреннюю личность в организованной обстановке; тот, который может сам выбирать работы для собственного развития и предаваться одной работе продолжительное время по собственному побуждению, влекомый интеллектуальной целью: тот, который, сосредотачиваясь на предметах (сенсорного материала), получает возможность достижения выбора, рассуждения и исправления, вырабатывая всем этим силу, толкающую его к прогрессу.

Помещая ребенка в школу собственного интеллекта, мы меняем совершенно его тип: все представления о ребенке, трактуемые в так называемой «психологии детства», рушатся в значительной степени, а в некоторых отношениях окончательно,

когда мы длительно наблюдаем детей в обстановке Монтессори.

Маленький ребенок, приблизительно трех лет, впервые попадающий в детский сад, вступает в него с сознанием, не аналогичным чистому листу бумаги, на котором можно написать что угодно, но нагруженным уже значительным багажом, собранным впечатлениями из внешнего мира, только находящимся в хаотическом беспорядке. «Маленький ребенок трех лет носит тяжелый хаос внутри себя», – говорит Монтессори. Беспричинные капризы и плач, часто заканчивающиеся сном, являются результатом утомления от валящихся на него в беспорядке бесконечных впечатлений внешнего мира. Никто не думает, например, о том, что гулять для ребенка значит работать, что видеть и слышать, когда чувства его еще не приспособлены, и он должен беспрестанно исправлять ошибки своих чувств и проверять то, чего он не может в точности оценить глазом, вызывает в нем большую усталость. Всякий, помнящий свое ранее детство, может это удостоверить, всякий внимательный человек, наблюдающий маленьких детей, видит это на каждом шагу. Мы должны помогать ребенку выбираться из этого тяжелого состояния, дать ему возможность воспринимать мир не как хаос, а как порядок, к чему его неудержимо ведет стремление, заложенное природой. Чтобы приблизиться к этому ребенок должен найти в окружающем нечто находящееся в прямой связи с его внутренней организованностью, начинающей складываться по естественным законам, подобно тому, как насекомое должно найти в форме и качестве цветов прямое соответствие со своей формой и субстанцией. Другими словами, мы должны приготовить для ребенка точно определенную «обстановку» и дать ему для интеллектуальных самоупражнений внешние необходимые средства. Эти средства не могут быть взяты случайно там и сям по усмотрению воспитателей, но должны представлять результат экспериментального изучения, каким и является дидактический материал Монтессори для воспитания органов чувств, служащий для ребенка объектом самоупражнений для работы интеллекта.

Начало интеллектуального строительства заключается в собирании фактов и их различении. Упражнения, помогающие ребенку строить свой интеллект на этих основах, должны быть только «самоуправлениями». «Немыслимо, чтобы другая особа, упражняясь вместо нас, дала нам возможность приобрести навыки», – говорит Монтессори. Так называемыми чувственными упражнениями на сенсорном материале дается детям возможность ***различать*** и ***классифицировать***. В настоящее время мы не имеем другой возможности различать вещи, как только по

их качествам, и сенсорный материал Монтессори анализирует и представляет качества вещей: размеры, форму, цвет, гладкость и шероховатость поверхности, вес, температуру, запах, шум, звук. Только качества предметов различаются, а не сами предметы, поскольку эти качества могут быть изолированы от предметов. Если мы возьмем любой предмет материала Монтессори, то увидим, что он до чрезвычайности прост, в нем выделено и определено то качество, на котором хотят фиксировать детское внимание и отброшено все лишнее, затемняющее это качество и затрудняющее ребенка в вскрывании этого качества. Так, например, если хотят дать возможность различить высоту или объем, то это просто цилиндрики, кубы и призмы, убывающие в размерах, а не грибки, яички, петушки и тому подобное; для различения формы служат плоские геометрические фигуры и тела, а не домики, яблоки, цветы и пр.; для различения цветов – простые таблички цветного шелка, а не куклы, цветы, кустарные игрушки и т. п. Предметы эти расположены в градациях, которые важны для порядка, так как качества их различаются не только модально, но и по интенсивности. Упражняясь, ребенок различает эти качества: он познает, что предметы могут быть более или менее высокие и низкие, толстые и тонкие, большие и малые; цвета могут иметь различную степень насыщенности, звуки – различную тональность, формы находятся в различной степени сходства между собой и пр. Спаривая и вкладывая предметы материала, ребенок в состоянии установить ***тождество качеств***, как, например, при накладывании геометрических фигур на карточки, вкладывании их в ячейки, спаривании двух цветных табличек, сравнивании двух кубов, двух призм или метровых палок; далее при помощи индивидуальных уроков или же самостоятельными выводами ребенок устанавливает ***разницу качеств***: длинное-короткое, светлое-темное, большое-малое и пр. И, наконец, он начинает различать ***степени качеств***, когда располагает в постепенности серию предметов, как цветные таблички, призмы, палки, цилиндрики, геометрические формы, степени шумов в гремушках и пр. Мы постоянно слышим у наших детей такие выражения: «это точь в точь такое, как это», «это похоже на это», «очень похоже», «немного похоже», «это больше», «это толще», «это шире», «это уже», «это темнее», «это краснее», «это громче, это тише» и т. п. Они начинают оперировать точными словами, которые, накопленные извне, лежали у них где-то в подсознании и выплывают именно тогда, когда это требуется.

Различение вещей по их качествам и их классификация несет с собой основной порядок, распределяющий все предметы. Мир в

таком случае не является для ребенка хаосом: каждый предмет на своем месте, в своей категории. Каждое приобретение, получаемое ребенком, не будет более только «воображаемо», но «определяемо». Таким образом, в сознании ребенка устанавливается первичный ***порядок***, не разрушающийся, но постоянно обогащающийся содержанием. Этот начинающий устанавливаться внутренний порядок есть главное, на чем зиждется весь будущий умственный рост ребенка. Монтессори сравнивает этот рост с ростом зародыша: самое важное заключается не в том, что зародыш растет, а в том, что он растет в порядке. И в силу этого порядка, который сопровождает рост, является возможность жизни; Зародыш, вполне выросший, но с плохо упорядоченными внутренними частями, не жизнеспособен. «Основным условием жизненного импульса, ведущего к реализации живого существа, является связный внутренний порядок. В этом заключается тайна жизни», – говорит Монтессори. То же самое происходит и в развитии психического эмбриона; если ребенку не будет дана возможность упорядочивать образы сознания, то получится умственный беспорядок и интеллект не обнаружится.

Находясь несколько часов ежедневно с детьми в обстановке свободной организованной работы, каждый день видишь и слышишь то радостное волнение, с каким то один, то другой ребенок делает свои наблюдения и открытия и делится ими с нами. Для постороннего наблюдателя, не вникнувшего в систему Монтессори, эти проявления детей очень легко ускользают, ибо взрослые большей частью обращают внимание на те острые словечки и болтовню маленьких детей, которые являются результатом подражания взрослым и произносятся ими без смысла, чисто моторно, из удовольствия произносить слова.

Держа в руках геометрические тела, дети вскрывают их в предметах: «Лейки на окнах – цилиндры», – говорит мальчик, глядя на окно. «А цветочные горшки – конусы, только вверх ногами», – добавляет девочка, глядя на то же окно. «И не целые, а обрезанные», – заключает другая. И все они втроем начинают вскрывать геометрическую основу в других предметах: они находят, что стержень, на котором висит электрическая лампа, – цилиндр, только очень тонкий, а колпак – половина шара. Маленькая девочка ищет прямоугольники, находит их везде: «Спичка – тоже прямоугольник, – говорит она, – только очень-очень тоненький». Чертя концентрические круги, мальчик ставит точку в середине и говорит: «Середина для всех одна». Он же, бегая по начерченному на полу кругу, меняет направления и говорит: «Я бегаю треугольником, а теперь квадратом». Он же,

чертя прямоугольники и накладывая на бумагу деревянные прямоугольные вкладки, имеющие одинаковую длину, находит даже точные слова: «По длине они все уже и уже, а ширина совпадает». Дети следят за цветом неба, долго смотрят на него и обсуждают оттенки неба и облаков.

Один из отличительных признаков развитого интеллекта относится, по мнению Монтессори, ***ко времени***. Быть быстрым в реакции на стимул, в ассоциации идей, в способности формулировать решение – первое внешнее показательное проявление интеллекта. Эта «быстрота» стоит, конечно, в прямой связи со способностью собирать впечатления из окружающего, перерабатывать схваченные образы и проявлять наружу внутреннее творчество. «Быстрота реакции у наших детей является внешним проявлением интеллекта», – говорит Монтессори. Эта быстрота образуется не только управлением, но ***порядком***, о котором мы уже упоминали и который является, как результат внутреннего образования. Внутренняя работа упорядочивания имеет главное значение в образовании интеллекта. Порядок – есть настоящий ключ к быстроте реакций. В хаотическом уме так же трудно распознавание ощущения, как и возможность выработки суждения. «Уметь различать – вот характер интеллекта: ***различать*** – значит ***упорядочивать***, а также значит подготовлять творчество». «Творчество находит свое развертывание в порядке», – говорит Монтессори. Кроме самоупражнений, которые невозможны при постоянном вмешательстве учителя, необходимым условием для правильной работы детского интеллекта является ***изоляция*** определенного чувства и ***изоляция*** определенного стимула. Изолируя чувство и стимул, мы даем ребенку возможность получения ясных представлений в его сознании. Когда ребенок вынимает и вставляет цилиндрики или плоские геометрические вкладки, когда разбирает кусочки ткани наощупь по степени шероховатости, когда раскладывает по тонам цветные таблички и пр. – то здесь изолируется и чувство и стимул.

Сам материал построен так, что эта изоляция вполне возможна. Маленькие дети вообще сами склонны к этой изоляции, к выделению элементов. Мы все знаем, как они не способны разобраться в сложной картинке и с каким удовольствием разглядывают изображение одного какого-нибудь предмета, как долго могут возиться с одним камешком, с кусочком дерева, с клочком бумаги; держать их в руках, ощупывать, другими словами, упражнять свои чувства, собирать ощущения, но собирать их не в совокупности, а выделенными – постоянное стремление маленьких детей. Монтессори помогает

этому естественному влечению детей, упорядочивая их действия. И когда многочисленные ощущения собираются вместе в богатстве окружающего, ребенок слагает воспринятые элементы в своем сознании и видит предметы в целом. Одни ощущения действуют гармонически на другие, усиливая пробуждение активности: ребенок находит в себе и формы, и цвета, и звуки, когда ему это понадобится.

Работа интеллекта в извлечении одного определенного качества из многих должна быть непременно активной: интеллект анализирует предмет, извлекает из него определенное качество и, руководимый им, делает синтез, ассоциирует много предметов при помощи одного и того же соединения. Когда мы говорим, что две прямоугольные пластинки похожи, то мы отбрасываем все другие качества, кроме ***формы***, если же мы говорим, что два предмета похожи по цвету, мы выделяем одно качество из многих – именно цвет, и т. д. Но, чтобы эта работа могла происходить, нужно, чтобы была приобретена привычка ***подбора*** предметов по одним каким-нибудь качествам. Дети, воспитываемые в обстановке организованной работы по системе Монтессори, имеют ум, упорядоченный по отношению к классификации качеств: им легко распознавать различные качества предметов и открывать, что некоторые предметы похожи по форме, другие по цвету, потому что и формы, и цвета были уже разгруппированы в хорошо установленные для него категории и могут поэтому вызывать сходства по серии предметов. В этой работе можно подмечать различные индивидуальности: выбор преобладающего качества будет находиться в соотношении с собственными прирожденными наклонностями. Глядя на один и тот же предмет, один ребенок выделит его форму, другой цвет, третий все и т. д. Один и тот же лоскуток ткани поражает внимание одного ребенка своим цветом, другого гладкостью, третьего прозрачностью и пр. Для одного ребенка стекло окна прямоугольник, для другого оно служит для пропускания цвета неба, третьего занимает его гладкость и температура и т. д. Интеллект не имеет свойства фотографировать предметы и держать их один над другим в неограниченном количестве; он со своими свойствами различения и распределения сможет различать и извлекать превалирующие качества предметов и тем совершать свою внутреннюю конструкцию. Помогая ребенку работать в этом направлении, мы помогаем ему строить правильно свой интеллект и защищаем его от непрошенного вторжения лишнего, причиняющего вред балласта. Как каждая созданная и существующая вещь характеризуется фактом существования границ, так и наша собственная психосенсорная организация тоже

ограничена, каждое наше чувство отвечает за одну определенную серию вибраций: глаз ограничен светом, ухо звуком и пр. Интеллект беспрестанно ограничивает чувства, ставя пределы к их собиранию действием внутреннего подбора. Так, внимание фиксируется не на всех, а только на определенных предметах, выбираемых желанием из множества других. Высшая работа интеллекта усовершенствуется тем же путем: внутренними действиями внимания и воли он извлекает преобладающие качества вещей и достигает таким образом возможности ассоциировать и удерживать образы. Без этого огромный балласт, собранный чувствами из внешнего мира, оставил бы содержимое несовершенным и смутным. Воспитанный интеллект отделяет существенное от излишнего, отбрасывает это последнее и достигает таким образом своих созданий, ясных и законченных. Он способен извлекать из собственного материала то, что полезно для его творческой жизни.

Благодаря действию извлечения существенного из множества воспринятых впечатлений, является возможность получения ***понятия*** и ***суждения*** о вещах; ум приходит к открытию качества, общего нескольким, непохожим друг на друга предметам, и выводит ***умозаключения***. Этому особенно помогает одно из характерных свойств дидактического материала Монтессори, вызывающее самую высокую активность интеллекта, – а именно возможность ***контроля ошибок***.

Например, один из первых предметов, который привлекает внимание маленького ребенка – это цилиндрические вкладки (серии цилиндров различных размеров, которые вынимаются и вставляются в свои размерные ячейки) содержит в себе механический контроль: если хоть один цилиндрик вставлен не верно, упражнение нельзя довести до конца, так как ошибка является препятствием и требуется ее исправление, которое настолько легко, что самый маленький ребенок может сделать это самостоятельно. Таким образом, в данном случае, как и при других упражнениях, стимул не только вызывает активность, но и управляет ею: у ребенка вслед за желанием упражняться появляется желание исправлять ошибки; а дальше активность становится еще более высокой, чисто интеллектуальной: у ребенка является не только желание переставлять предметы, но рождается стремление приобрести новое видение.

В процессе упражнений и опытов у детей рождается целый ряд самостоятельных умозаключений, толкающих их на повторение, уже удающихся в совершенстве, упражнений только из инстинктивного желания этой повышенной интеллектуальной работы: толстые цилиндрики устойчивее тонких, большие и

малые совпадают своими основаниями с толстыми и тонкими, высокие и низкие имеют одинаковые основания, предметы можно измерять в вышину и толщину, объем заключает в себе оба эти понятия: «Он и большой и толстый, вот этот маленький», – говорит ребенок; он же самостоятельно выводит понятие о глубине, измеряя ячейки высоких и низких цилиндриков.

Контроль становится еще выше при более серьезных упражнениях, например при накладывании геометрических фигур на карточки, при составлении и письме слов, когда дети сличают составленное и написанное с карточками, при арифметических упражнениях, проверяемых счетом кубиков и пр. В этом и заключается глубокая разница между материалом Монтессори и теми рзнообразными случайными игрушками, при помощи которых пытаются путем якобы воспитания органов чувств разбивать детский интеллект. Сами дети, чувствуя инстинктивно возможность приобретения чистых знаний, к которым так стремится каждый здоровый ребенок, поставленный в этом отношении в благоприятные условия, начинают относиться к материалу серьезно, перестают превращать его в игрушки, что делают на первых порах многие дети, на которых взрослые привыкли смотреть как на существа, способные только играть и получать умственное развитие путем игры и пассивным выслушиванием рассуждений взрослых. Игрушки нужны детям для игры, но если их начинают трактовать как предметы для их умственного развития, то права Монтессори, называя эти игрушки «суетой, стремящейся обольстить жизнь фальшивыми путями». Упражнениями на материале дети самостоятельно упражняют интеллект, приобретая умственные привычки, характерные для индивидуальностей. Без сомнения, ***существует глубокая разница между пониманием и выучкой рассуждений других и возможностью самостоятельного понимания***.

Тому, кто «понимает сам», кажется, что он получил впечатление неожиданно, чувствует, что его сознание как бы продвинулось и что-то яркое засветилось в нем. Понимание тогда не безразлично, это начало ***чего-то***, часто начало возникающей в нас жизни. «Быть может, ни одна эмоция не является более продуктивной для человека, как эмоция интеллектуальная. Кто сделал открытие, богатое последствиями, тот имеет, конечно, самое высшее среди человеческих наслаждений.

Психологи могли бы назвать это выражение радости «чувственным тоном»; физиолог, делая сравнение, мог бы утверждать, что радость есть такой же признак внутреннего психического роста, как прибавление в весе есть признак роста физического», – говорит Монтессори. Кажется, как будто дети

могут испытывать ощущение их внутреннего роста, сознание приобретений, собственное повышение, и это ощущение они выражают с экспансивной радостью. Это я видела у итальянских детей, вижу каждый день на работе с нашими русскими детьми, даже теперь, в обстановке голода, холода, тесноты и всякого неустройства, главное – холода. У нас хранятся рисунки шести– и семилетних детей, как высшая победа духа над телесными страданиями, – на них пометка: сделаны при 10 °С тепла в комнате». Одна из американских последовательниц Монтессори говорит следующее: «Все дети выказывают ту гордость, которая проявляется в нас, когда мы действительно почувствуем что-то хорошее, новое в нас самих. Они прыгали и бросались ко мне на шею, когда выучивались делать что-нибудь очень простое, и говорили мне: «Я все это сделал сам, ты ведь не знала, что я могу это делать; сегодня я делаю это лучше, чем вчера».

Получая средства, вполне отвечающие внутреннему психическому голоду, каждый из детей избирает свой путь к развертыванию и усовершенствованию своего интеллекта. Эти пути, по мнению Монтессори, суть пути гения. Их характеристика заключается в интенсивности внимания, в глубокой сосредоточенности, изолирующей их от всех внешних стимулов, в постоянстве и преданности работе. Как у гения сосредоточенность не остается без эффектов, так и у детей Монтессори мы видим часто проявления чудес внутренней жизни, изумляющие нас откровения.

О морали у маленьких детей (Записи наблюдений и опыта работы в детском саду)

Пиаже полагает, что нужно различать по крайней мере два типа уважения. Первое можно назвать уважением односторонним, предполагающим неравенство между тем, кто уважает, и тем, кого уважают, т. е. отношение ребенка ко взрослому, основанное на принуждении, и Пиаже обозначает его как «уважение по принуждению». Второй тип уважения мы можем рассматривать как взаимное, когда индивидуумы, находящиеся в контакте, рассматриваются как равные и уважают друг друга взаимно. Это уважение не влечет за собой никакого притеснения, и Пиаже называет его ***«кооперативным отношением»***.

Такие кооперативные отношения существуют между детьми или между подростками в организованной игре, в самоуправлении или в правильно поставленной дискуссии.

Эти два типа уважения обуславливают две морали детей, всегда находящиеся у них в оппозиции друг к другу. Природа связала ребенка с матерью не только физиологически, телом, но и психически – любовью. При появлении на свет ребенок приносит с собой не только тело, но и любовь. Кто любит мать, тот любит ***вообще***, и это внутреннее чувство распространяется, конечно, не только на ближайшие объекты. Ребенок, который любит мать, обладает этим внутренним чувством, при помощи которого он способен любить весь мир. «Человеческие объекты, попадающие в поле этого внутреннего чувства, получают и для себя его отражение», – говорит Монтессори. С внутренним чувством любви в ребенке рождается и внутреннее чувство морали. Все, кто длительное время имел дело с маленькими детьми, знают, как рано и с какой страстностью ищут они разницу между добром и злом, всем существом своим сознательно стремясь приблизиться к добру и отринуть зло.

Монтессори полагает, что добро и зло почти совпадают с понятием полезного и вредного для человека. Инстинктом, позволяющим предугадывать опасность, обладают многие животные. Человек может совершенствовать начатки такого инстинкта, заложенные в глубине. Однако большинство людей очень далеки от подобного идеала. Они потеряли последние признаки этого инстинкта, их души умерли еще при жизни и уже не способны к совершенствованию.

«Подумаем о нашем отношении к детям, – говорит

Монтессори. – Мы являемся стимулами, которые должны упражнять зарождающееся чувство морали, осторожно его развивая». Если мы являемся стимулами для развития в детях самого главного и самого важного, что есть в человеке – то как мы должны вести себя по отношению к ним? Прежде всего, мы обязаны отрешиться от мысли, что ребенок есть наша собственность. И, признав его свободным существом, мы должны согласиться с тем, что он – не только член своей семьи, но и член общества, Родины и всего человечества.

А между тем, признаваясь откровенно, мы должны сказать, что ребенок является единственным человеческим существом, которое принадлежит другому. «Ребенок – раб, истинный раб, проданный на рынке, с той только разницей, что рабовладелец покупал раба на рынке за деньги; ребенка же взрослый покупает ценой крови в бесконечном поле тайны жизни и держит его при себе».

Взрослый говорит: «Надо любить родителей, надо уважать старших, надо быть справедливым, надо быть честным, не надо лгать, нельзя брать чужого, нельзя обижать слабых», – и прочие, прочие прекрасные слова, думая, что таким образом он воспитывает мораль в ребенке. Слов мало; слова – это пустой звук, «сигнал действительности, и притом весьма шаткий», – по выражению И.П. Павлова. Хорошо услышав сигнал, можно, тем не менее, вовсе не видеть действительности.

«Кто теряет чувство действительности, теряет себя. Тогда все для него – пустота. Для чего тогда служит все его знание законов морали и даже исполнение их, если сердце его мертво? Человек моральный и довольный собой, но без сердца – могила», – говорит Монтессори.

Действительностью в данном случае является сам взрослый со всем своим поведением, которое должно служить стимулом для морального воспитания ребенка. Но не нарушает ли он сам прекрасных правил, которые старается внушить детям?

К сожалению, приходится признать, что это противоречие тяготеет надо всею жизнью ребенка. При всей самой нежной, самой горячей любви к своим детям, родители, большею частью в силу тяжелых жизненных условий, не по своей вине нарушают по отношению к ребенку эти принципы любви и справедливости с первого же часа появления его на свет. Это происходит зачастую и в благополучной обстановке из-за непонимания.

Сила жизни и желание радости настолько глубоко и крепко заложены в детях, что они, вопреки всему, даже в самое катастрофическое время, как, например, война, революция, другие человеческие бедствия, стремятся учиться духовно и

радоваться. А мы часто и в самой благополучной обстановке не умеем поддержать эту жизнь и на каждом шагу угашаем их радость и превращаем их «золотое детство» в «детство железное», жестокое.

Обратимся к фактам, к самой жизни. В тех семьях, где родители бьются изо всех сил, чтобы предоставить ребенку ценой ежечасных жертв хотя бы минимально необходимое, он очень рано начинает понимать, каким тяжким трудом добывается для него хлеб насущный. Крохи радости выпадают и на его долю, но эти крохи часто отравлены слезами матерей. Мать на работе, а маленький – под плохим присмотром, а часто совсем без присмотра. Прибежав с работы, мать кормит его скудным молоком, отравленным тяжкими заботами и трудом, и с ним он всасывает болезни и страдания на всю будущую жизнь.

Малыша несут в ясли. Что может быть безрадостнее этого учреждения, даже очень хорошо поставленного, где крохотные существа проводят день, получая уход и пищу, как получает их несчастное животное в зоологическом саду. Няни – часто добросовестные и добрые женщины, но они не могут дать им той теплоты и тонкой ласки, которая исходит от матери или вообще от близкого и очень любящего ребенка человека. Для маленького, даже грудного ребенка, важно не только физическое, но и психологическое благополучие. Последнее, пожалуй, важнее первого. По показаниям одной женщины-врача, известной своей работой по уходу за грудными детьми (она работала сначала за границей, а потом у нас в образцовых яслях), далеко не все няни, ухаживающие за малютками, обладали умением оказывать на детей благотворное психическое воздействие. Трех-четырехмесячные малютки чувствовали руки, которые их держали, говорила она. И часто у прекрасных нянь, до тонкостей выполнявших все требования образцового ухода за малышами, многие дети были беспокойны, плохо ели и недостаточно развивались. Но стоило только передать этих же детей на руки других нянь, обладавших какими-то особенными качествами, как они начинали спокойнее спать, лучше питаться.

Ребенок подрастает, из грудного младенца он достигает возраста 3–4 лет. Вместе с телом развивается и дух, увеличиваются его умственные потребности, возрастают запросы морального порядка. И дети, еще маленькие, начинают, как уже было замечено, искать разницу между добром и злом, а некоторые, особенно тонкие по своей организации, ищут ее со всей страстностью и настойчивостью. Счастливы те из них, которые находят среди взрослых высший авторитет. У него они ищут разрешения мучающих их вопросов. Большинство же бьется

в пустоте, не имея опоры, и их моральное чувство часто искажается.

Монтессори в своей книге приводит дневники наблюдения за двумя мальчиками, составленные ее сотрудницей Маччерони. В одном из них был представлен пятилетний мальчик, в характеристику которого педагог, наблюдавший его ранее, внесла заметку «доносчик».

Маччерони, общаясь с ним, заметила, что ребенок часто обращался к ней с вопросами обо всем том, что делается вокруг него: хорошо это или плохо? И это относилось не только к работе с материалом, но также к каждому моральному факту, для которого он старался установить в своем сознании точное определение: хорошо это или плохо?

Сам он с необычайной тщательностью старался делать все хорошо. Рассматривая его «доносы», Маччерони отметила, что он не выказывал ни дурного отношения к товарищам, ни своего превосходства. Он внимательно наблюдал за ними, а потом шел к ней и говорил, как бы спрашивая самого себя: такой-то сделал то-то и то-то, – хорошо это или плохо? И потом ребенок старался избегать того, что в других было осуждено как плохое.

«То, что казалось шпионством учительнице, давшей ребенку моральную оценку «доносчик», было просто желанием разрешить проблему, доминирующую в его сознании, – проблему добра и зла, – пишет Маччерони. – Ему недостаточно было скудного опыта собственной жизни. Он хотел использовать опыт всех окружающих, чтобы знать, что хорошо, а что – плохо. Оказалось, что в его натуре выше всего была чувствительность к добру и злу, а главное стремление его было направлено на то, чтобы совершать хорошее и избегать дурного».

В книге профессора С.Л. Рубинштейна «Основы психологии» в разделе «Развитие воли у ребенка» есть такие строчки: «Путем изучения детских жалоб Горбачева в проведенном в младшей и средней группах одного из детских садов Ленинграда исследовании, еще не опубликованном, собрала поучительнейший материал, ярко показывающий, как совершается у дошкольников осознание правил в конкретной практике, их применения, нарушения и восстановления. Детские жалобы, часто очень многочисленные, в большинстве своем касаются не личных обид, а нарушения правил.

Аппелируя со своими жалобами к воспитательнице, сплошь и рядом безо всякой личной задетости и враждебности по отношению к «нарушителю», ребенок как бы ищет подтверждения правилу, как бы проверяет его и обобщает в нем все результаты подтверждения его со стороны взрослых.

Жалобы ребенка и все его поведение в группе ярко показывают, как активно ребенок овладевает правилами и осознает их. Осознание правил поведения ребенком совершается на практике, в процессе их применения, нарушения и восстановления под руководством взрослого».

Мысль о причине жалоб у некоторых детей Горбачева заимствовала через меня у Монтессори, присутствуя на дискуссии по поводу моих биографических очерков о шести детях, которая была проведена в 1939 году в педагогическом кабинете дошкольного возраста.

О том, что автор никак не упомянул об источнике – мысли Монтессори, натолкнувшей ее на исследование детских жалоб, не стоит говорить: это в большинстве случаев у нас в порядке вещей, тем более, что имя Монтессори вообще опасаются произносить. Но по тому, какой вывод делает из них профессор Рубинштейн, видно, что автор исследований не понял мысли Монтессори или же игнорировал ее и вел свои исследования с другой, чисто внешней точки зрения. В отношении соответствия последней, – выводы профессора Рубинштейна правильны, но они неверны по своей истинной сущности.

«Детские жалобы – частые и очень многочисленные», – говорит профессор Рубинштейн. Многочисленность жалоб указывает на недостаточность благоприятных условий для жизни детей, при которой их жалобы приобретают массовый характер и могут легко обратиться в дурную привычку. В таких условиях очень трудно вести исследования чисто индивидуального характера, которые только и имеют настоящую психологическую ценность.

В обстановке организованной, свободной и точной работы, каковой отличаются классы Монтессори, а также классы хороших воспитательниц, как, например, Андриановой, жалобы детей очень малочисленны, а потому их можно исследовать более точно. Те детские жалобы, о которых говорит Монтессори и которые наблюдались у некоторых моих детей, не относились к «овладению и освоению правил на практике в процессе их применения, нарушения и восстановления под руководством взрослого», как считал Рубинштейн, а имели гораздо более глубокую причину: ребенок стремился к разрешению проблемы добра и зла; стремился ***сам***, лично, избегать дурного и совершать хорошее. Это стремление было доминирующим в его сознании. Оно свойственно не всем детям. Большинство не жалуется, потому что им ***не на что жаловаться***, в нормальной обстановке, за исключением весьма немногих случаев со стороны некоторых «правонарушителей» (я говорю о маленьких детях).

Те же немногочисленные дети, которые часто обращаются к авторитету, заслуживающему их доверия, являются организациями более тонкими, волнуемыми постоянными вопросами добра и зла. Жалуясь, эти дети сплошь и рядом «безо всякой личной задетости или враждебности по отношению к нарушителю», как пишет профессор Рубинштейн, не ищут подтверждения правилу со стороны взрослых, но стремятся узнать, хорош или плох поступок, совершенный тем или иным ребенком. Они не только желают сами оттолкнуться от плохого и приблизиться к хорошему, но, по возможности, искоренить плохое и в других. Такие дети требуют особого внимания со стороны воспитателей.

Жить рядом с маленькими детьми и понимать их по-настоящему является самой трудной задачей в жизни, ибо расстояние между взрослыми и маленькими очень велико. Мы, взрослые, видим большею частью маленьких детей такими, какие они есть, а они видят нас другими, чем есть мы. Это относится одинаково как к нашим собственным детям, так и к детям других, как дома, так и в школе. От этого происходят ошибки, которые зачастую могут стать трагическими.

Мы трактуем маленького ребенка или как милую, нежную, забавную игрушку, в которую так приятно поиграть и послушать его болтовню, или же как капризное, упрямое, злое существо, которое нужно наказывать и исправлять. И часто взрослые – родители, воспитатели и вообще люди, стоящие близко к детям, принимают одного и того же ребенка то как ангела, то как демона, смотря по тому, каким лицом он к ним повернется. И, соответственно этому, то осыпают его ласками, поцелуями, похвалами, то унижают упреками, бранными, часто очень грубыми словами, и даже бьют.

Когда взрослых людей постигает какое-нибудь несчастье, то они, если не гибнут под его давлением, реагируют на него сопротивлением. Даже самый несчастный человек все же является до известной степени хозяином своей личной жизни и проявляет хотя бы слабые попытки самозащиты.

Дети постарше, как правило, защищаются против несправедливости взрослых – действительной или кажущейся – нежеланием подчиниться. Часто они совершают резкие или грубые поступки, с которыми приходится иметь дело каждому воспитателю в школе, имеющему среди учеников так называемых «трудных детей». Такие дети хорошо известны и многим родителям.

Как может защититься от несправедливости маленький ребенок? Какие существуют у него для этого способы и средства?

«Биологи изучают способы и характер защиты у растений и животных и даже у органических тканей. Но такие способы и характер защиты у нормальных детей современными психологами совсем не затронуты», – говорит Монтессори.

Так называемые капризы, злые выходки и упрямство – не являются ли они у детей проявлением защиты или выражением душевного упадка, происходящего от неподходящей для них обстановки или неправильного поведения взрослых?

«Эгоизм, страсть к обладанию материальными вещами, ссоры и обиды, ложь, непослушание, капризы – все эти проявления не являются врожденными и нормальными. Они принадлежат, все без исключения, «поверхности души». «Ребенок не является сознательным борцом против опасности и препятствий, но бессознательно обладает глубоким инстинктом защиты. Он защищает глубины своего духа и прячет их, как стыдливая мимоза, свертывающая свои листочки от малейшего прикосновения. Все, что есть в человеке прекрасного и великого, остается, таким образом, запрятанным, как резерв, который, быть может, останется скрытым на всю жизнь. Его личность также останется неизвестной», – пишет Монтессори.

Дети страстно ищут ласки, нежности, но взрослые часто отталкивают их, и подчас весьма грубо. И ребенок, чувствуя себя оскорбленным, или молча отдаляется, или сам становится грубияном и на непрошенные ласки, часто весьма бурные со стороны матери, отвечает криком и кулаками. «Как, ты бьешь маму?!» – с огорчением восклицает она. А почему ему не бить мамы, когда она час тому назад на просьбу ребенка «Поцелуй меня!» целует его поспешно и, собираясь уходить, говорит: «После, после поцелую, мне некогда!». Ребенок хватает мать за юбку и повторяет: «Поцелуй меня, поцелуй!». Мать опять поспешно еще раз целует его и со словами: «Отстань, мне некогда! После!» – подходит к двери.

Ребенок пинается и кричит: «Не после, не после!». Тогда мать его шлепает и уходит (случай из жизни, ребенку 4 года).

Мать отозвалась на просьбу ребенка и поцеловала его, но как?! Этот поцелуй, поспешный и небрежный, был не тот, которого жаждал ребенок, и душа его возмутилась. Когда по возвращении она хотела вознаградить ребенка бурными поцелуями, обещанными ему словом «После!», он глубоко оскорбился и ответил кулаками.

Такие явления мы видим постоянно. Часто взрослые ласкают детей не тогда, когда дети в этом нуждаются, а когда им самим захочется ласкать их. Как страстно жаждет ребенок материнской ласки и какое глубокое, на всю жизнь огорчение, – неизгладимый

след в его сознании – оставляет неполное удовлетворение этой жажды.

Маленькие дети нуждаются в ласке, но в ласке спокойной, нежной и приветливой; они не переносят бурных проявлений любви и восторгов, относящихся к их личности, в особенности в присутствии других. В этом отношении они чрезвычайно целомудренны, а мы своей нетактичностью часто грубо оскорбляем это целомудрие, и мудрые дети отталкивают наши порывы с явным неудовольствием.

Есть дети особенно чувствительные и щепетильные в отношении спокойной ласки. Они сами ласкаются осторожно и тонко чувствуют эту тихую нежность взрослого, проявляющуюся хотя бы только в ласковом взгляде.

Чем младше ребенок, тем в большей нежности он нуждается; ему необходимо чувствовать любовь как опору в своей опасной и трудной жизни. «Почти каждый нуждается в другом человеке, которому он верит и которому хочет принадлежать, – пишет Неккер де Соссюр. – Маленькие дети страстно желают принадлежать тем, кого они любят и кому могут доверить свое сердце. Покровительствующий им авторитет отвечает им моральным одобрением». (Париж, 1882 год).

Как часто мы вместо ласки и нежности окружаем детей суровостью и холодным обращением! Некоторые родители, особенно отцы, любящие своих детей, редко ласкают их из боязни сделать их «слишком чувствительными», стараясь строгим обращением закалить их характер и приготовить к жизненной борьбе.

«Не принимайте никогда без крайней необходимости сурового и высокомерного вида! Он заставляет детей дрожать, – говорит Фенелон. – Вы закрываете у них сердце и отнимаете у них доверие, без которого нельзя надеяться ни на какие плоды воспитания. Сделайте так, чтобы они вас любили, чтобы чувствовали себя с вами свободными и не боялись показать вам своих недостатков».

А мы, взрослые, часто ведем себя по отношению к детям так, что убиваем в них всякое доверие к себе. И они вместо того, чтобы откровенно раскрывать перед нами свои помыслы и чувства, ***с гордостью*** замыкаются в себе. Скоро у них вырабатывается особый стыд своих слов и своих движений, и дело доходит часто до полного уничтожения спонтанных порывов. Дети тогда не решаются спрашивать о том, чего не понимают – из боязни показаться глупыми или получить один из ответов, которые их унижают. Некоторые из них приобретают то, что можно назвать «стыдом их мечтаний», что так хорошо выразила

Жорж Санд в своих воспоминаниях.

Теряя понемногу доверие к взрослому, даже к самому близкому, дети становятся скрытными. Иногда достаточно одного неосторожного, необдуманного слова, чтобы оттолкнуть от себя горячее желание ребенка поведать любимому взрослому свои горести, сомнения и даже радости. Благодаря скрытности дети часто показывают не истинную свою сущность, а искаженную тайным, невысказанным страданием. Добрый ребенок кажется злым, нежный и ласковый – грубым, отзывчивый и сострадательный – равнодушным, любознательный – тупым.

Вредно как суровое обращение, так и слишком легкомысленное отношение к нежному возрасту ребенка, трактующее его как вещь, как игрушку, нам принадлежащую, с которой мы можем поступить, как нам угодно. Не признавая за ним способности страдать морально, мы ему наносим бесчисленное количество обид, крупных и мелких, начиная от телесных наказаний и кончая насмешками, презрительным отношением и унижением.

Многие взрослые часто подозревают детей в дурных умыслах. Стоит только внимательно присмотреться, как ведут себя такие взрослые на улице по отношению к детям, чаще всего к мальчишкам, близким к беспризорникам, – ни одного ласкового слова, ни одного спокойного взгляда: «Ну ты, хулиган, воришка, карманник, разбойник», – и еще гораздо более грубые ругательные эпитеты, как клеймо, сыплются на детские головы. И не только на улице, и не только на так называемых «уличных детей» – подобными же эпитетами и дома, и в школе грешат матери и воспитатели. А потом удивляются: почему наши дети такие грубые?

Многие так называемые дурные поступки маленьких детей по существу не являются поступками злой воли. Причина их лежит в непреодолимом побуждении действовать, исследовать, соприкасаться с миром. Они трогают различные вещи, часто запрещенные, производят не всегда безопасные опыты – разливают воду, топчутся в грязи, пачкают обувь и платье. Взрослые, не понимая этих «законных» действий детей и их побуждений, не давая им подходящей для их естественных стараний обстановки, истолковывают их действия как дурные поступки, наказывают невиновных. А дети не понимают, за что их наказывают. Они страдают, и страдают глубоко, потому что их поступки часто бывают не только не плохими, но вполне похвальными.

Маленький четырехлетний мальчик набрал на дворе сорных трав и, всем сердцем желая доставить матери удовольствие,

поставил их в вазочку у нее на столике. Он пролил воду на книгу и запачкал землей какой-то исписанный листок бумаги. Стараясь исправить свою неловкость, он еще больше размазал на столе грязь, но, несмотря на все это, был преисполнен трепетного ожидания радости матери от неожиданного для нее сюрприза.

А мать разбранила мальчика, отшлепала его по рукам и на его прерываемые рыданиями слова: «Я тебе цветочки…» – схватила эти цветочки и, сердито крича: «Натащил гадости, напачкал на столе – я тебе покажу цветочки!» – выбросила их вон. (Случай из жизни).

Ребенок не понимал, за что так жестоко оскорбили его и его бедные цветочки, которые он с такой любовью собирал для мамы.

Такие непонятные для ребенка несправедливые наказания доставляют ему безграничные страдания; ребенку кажется, что ими наполняется все его время и все пространство. Когда же ребенок начинает понимать несправедливость наказания, то оно кажется ему крушением всего прекрасного, что его окружало, и он чувствует, что «что-то изменилось в мире» (Ромен Роллан, «Жан-Кристоф»).

Другие обиды, кажущиеся взрослым мелкими и вполне законными по отношению к маленьким детям, или пустяками, на которые не стоит обижаться (необдуманные слова, насмешки, поддразнивания, обидные прозвища, постоянные замечания, в особенности при других, обсуждение с другими людьми поведения ребенка в его присутствии – все это часто оставляет такие глубокие царапины в его душе, которые не залечиваются всю жизнь.

«Молчи, ты говоришь глупости!» – такими были постоянные слова отца, обращенные к его маленькой дочери, едва она открывала рот, чтобы сказать что-нибудь. И когда девочка стала взрослой, она писала мне – без злопамятства, но с печалью: «Вы не представляете себе, какое влияние имели эти слова на всю мою жизнь!» И теперь еще она дрожит, когда ей приходится говорить с незнакомым человеком. Прошли годы, а она сохранила всё ту же боязнь сказать глупость.

Шестилетняя девочка очень чувствительна ко всему хорошему и плохому, сильно огорчается, когда ей сделают замечание при всех. Домработница, очень любящая девочку, делает ей выговор за что-то при двух своих приятельницах, пришедших к ней в гости. Девочка уходит в другую комнату и там тихо плачет. Когда гости ушли, девочка со слезами говорит домработнице: «Я виновата, но нельзя бранить детей при всех!» Мать девочки узнала об этом от домработницы, девочка же ни слова не сказала матери, от которой ничего не скрывает о себе:

она не желала причинить неприятности другой. Взрослые жалуются на ложь детей. Всегда ли детская ложь является криминальной, за которую дети должны нести наказание?

Известный французский воспитатель Андре Берже различает три вида детской лжи: первая ложь – бессознательная, вторая полусознательная, третья – сознательная.

Первый вид – неосознанная ложь – присуща очень маленьким детям, которые смешивают реальность с грезами. Она является их искаженным воспоминанием о реальности. Второй вид – полусознательная ложь – некоторым образом ложь поэтическая. Это фантастические вымыслы, которым ребенок верит и не верит. Сознавая в глубине души, что он говорит неправду, он увлекается, опьяняется своими собственными словами, не может остановиться и продолжает сочинять свои истории. Маленькую ложь Жан-Поль называет «громким мышлением»: «Они как будто лгут, а на самом деле просто разговаривают сами с собой. Они охотно играют с новым для них искусством речи, говорят бессмыслицу только для того, чтобы прислушаться к собственным разговорам».

Самая тяжелая и опасная ложь – сознательная, потому что она является волевой. Ребенок лжет или из жадности, или из гордости, но чаще всего из-за боязни упреков, строгих выговоров, наказаний.

Первая ложь – бессознательная – может пройти с возрастом, если только взрослый не поддерживает ее, преподнося маленьким большое количество вымыслов и не стараясь выводить их на торную дорожку реальности.

Вторая – полусознательная – может держаться у ребенка очень долго и не исчезнуть совсем с возрастом, превращая его в болтуна, фантазера в тех случаях, когда взрослые любуются всякими, часто нелепыми выдумками, искажающими истину в восприятии детей: «У моего ребенка такая богатая фантазия! Он так интересно рассказывает и выдумывает сказки!»

Часто те же взрослые служат отрицательным примером для детей. Они передают какие-нибудь события, свидетелями которых были и дети, в присутствии этих же детей со всякими искажениями и добавлениями. А между тем, как важно для жизни, чтобы человек был точен и честен в своих словах и, воспитывая детей, следил за развитием этой точности и честности и себя самого!

Всем известно, как часто взрослые лгут в присутствии детей, а от детей требуют правды и только правды. «Ах, мой ребенок такой лгунишка!» – сокрушаясь, говорит мать, а сама, не отдавая себе отчета, лжет на каждом шагу в присутствии ребенка и его

тоже толкает на ложь.

«Меня нет дома!» – а сама дома. «У меня нет денег!» – а сама только что спрятала ассигнацию в ящик стола, и ребенок это видел. «Я не покупала сегодня конфет», – а ребенок видел, как она принесла конфеты и положила в буфет. Она сама же учит своего ребенка лгать: «Не говори папе, что ты сегодня ел мороженое». Или: «Когда придет тетя Н., не говори, что у нас есть пирожные». Звонок в дверь: «Если это А., скажи, что я ушла и не скоро приду», – и т. п.

Ребенок недоумевает, почему мать говорит не то, что есть, и почему нельзя говорить того или другого. Но он на горьком опыте постиг всю неправду, всю невыгоду истины: за то, что не послушался и вместо лжи сказал правду – всякий раз наказание. И чем больше ребенка дерут, тем больше он лжет. Лжет сознательно, убежденно, и если, к его счастью, судьба не сведет его с каким-нибудь великолепным человеком, к которому он почувствует доверие, он так и останется злостным лгуном на всю жизнь.

Постоянная критика поступков детей и нетактичное вмешательство в их действия и слова также немало способствует развитию в них скрытности и нерешительности. Частые и неодобрительные со стороны взрослых замечания по поводу тех или иных действий детей вселяют в их сознание сомнения, убивающие всякую веру в себя: «Я все делаю плохо, ничего не могу, ничего не умею», – такая уверенность все сильнее и сильнее овладевает их сознанием. Находясь под влиянием так называемых «требовательных и строгих» взрослых, многие дети становятся нерешительными и теряют всякую инициативу. Они не знают, за что взяться, как поступать, как производить ту или иную работу. В их душах растет тоска, и они чувствуют, что живут как потерянные.

Если таким детям посчастливится попасть в другую обстановку, где они найдут взрослых, умеющих поддержать, ободрить, возбудить в них активность, вселяя понемногу в их сознание веру в свои возможности, они перерождаются. Если же этого не случится, то более слабые из них навсегда сохранят эти недостатки, часто делающие для них жизнь серой и тусклой.

Бывают случаи, когда не только резкая критика, но даже самое ласковое указание на ошибки детей действует на них удручающе. Особенно резко это проявляется у детей заброшенных, запущенных, вдруг проявивших какую-то инициативу и решившихся на какое-либо действие, но выполняющих его, конечно, далеко не совершенно.

Отношениям к действиям и словам детей, противоположным

критическому – слишком строгому или презрительному, является захваливание или любование. Этим часто грешат родители и некоторые воспитатели. Ребенок привыкает к тому, что все его действия непогрешимы, все его работы, безусловно, хороши, и самая мягкая критика глубоко его задевает.

Попадая в обстановку, где никто не поощряет его часто нелепых поступков и не любуется каждым его словом и действием, ребенок чувствует себя несчастным. Кто же прав: те ли, которые всегда хвалили его, или те, которые критикуют и не придают никакого значения словам и работам, вызывающим ранее восхищение? В сознании ребенка растет сомнение и разочарование, его никто не хвалит, никто им не восхищается, он теряет интерес к работе, стимулом к которой были похвала и восхищение взрослых, его окружающих. И он бездействует, относясь ко всем занятиям с пренебрежением.

Институт так называемых «юных дарований» и система отличников в школе давала возможность распускаться пышным цветом тщеславию, самомнению и зависти по отношению к более удачливым товарищам. Стремление к душевному и умственному самосовершенствованию теряло всякий смысл и сохранилось лишь в отдельных детских личностях, обладающих врожденными высокими моральными качествами или же находящихся в благоприятном окружении взрослых.

В школе большинство этих детей училось не из интереса к самому учению, а в погоне за отличными отметками и похвальными грамотами. Способным это удавалось легче, средние же, что называется, лезли из кожи, чтобы добиться этих ужасных «отлично», дававших им и в школе, и по окончании ее всяческие привилегии. Тяжелее всего приходилось тем, у которых была ярко выраженная склонность к какой-нибудь одной категории знаний, и они не моги хватать «отлично» по всем предметам, а потому часто оказывались в ряду средних или даже слабых учеников, теряя всякие привилегии, хотя, по существу, являлись более ценным умственным материалом, чем многие круглые отличники.

Большинство детей среднего возраста и подростков мечтают кем-то стать в будущем, и под этим «кем-то» всегда скрывается какая-то интересная деятельность. Благодаря системе воспитания это стремление сводилось к желанию стать Героем Советского Союза, к наградам, медалям, отличиям, орденам.

В моей практике мне приходилось иметь дело с такими захваленными детьми, и с ними зачастую было труднее работать, чем с детьми заброшенными и запущенными, или заторможенными слишком строгим к ним отношением.

Таким детям во время работы в школе Монтессори приходилось испытывать горькие разочарования в своих собственных возможностях: ведь их товарищи и без штампа «талант!» спокойно и радостно выполняли работу, не гонясь за похвалой. Они же не привыкли преодолевать трудности, делали все кое-как, вполне уверенные в том, что каждый штрих, ими нанесенный на бумагу, каждое слово, ими произнесенное, вызовет удивление и восхищение – ведь к этому их приучили любящие родители!

«Мой мальчик так чудесно рисует, и у него такая богатая фантазия!» – и т. д.

Лишь после года работы одна из таких девочек сказала мне в ответ на мою просьбу отдать мне на память ее рисунок, стыдливо покраснев: «Ах, нет – лучше выбросить». Потом, подумав и не желая мне отказывать, решила: «Хорошо, возьмите, только никому не показывайте!»

Эта самокритика, для проявления которой Наташе потребовался почти год, очень характерна для наших детей. У них никогда не является желание выставлять свои работы, вешать их на стены, как это принято во многих детских садах. Мы их к этому никогда не приглашаем, а в самих них заложено, скорее, целомудренное стремление спрятать свои произведения, а не выставлять их напоказ.

Мало-помалу у них вырастает сознание того, что украшением могут служить лишь вещи действительно совершенные.

«Воспитывать – значит поощрять, – говорит Альфред Адлер. – Чтобы дети имели достаточно уверенности в себе, они должны постоянно чувствовать доверие и любовь к себе со стороны родителей». Это доверие и любовное отношение дети должны чувствовать не только со стороны родителей, но и со стороны воспитателей. Дети очень чувствительны не только к словам, но и ко взглядам; они прекрасно понимают, как относится к ним взрослый, даже по выражению его глаз, и потому эти глаза должны быть ласковыми и ободряющими.

Но нельзя заслужить доверие детей, строя их воспитание на подчеркивании их отрицательных качеств, давая им чувствовать их непоправимость. Нужно подмечать поучительное, в каком бы малом количестве оно не проявлялось у ребенка, и строить вокруг него, как вокруг точки кристаллизации, возможность его усовершенствования, постоянно подбодряя и показывая, что он не только не ниже других, но в некоторых отношениях даже выше их.

«Ты можешь сделать это лучше, постарайся. Это хорошо, но ты можешь это сделать гораздо лучше! Ты это сделал совсем

хорошо, даже лучше, чем у других», – и тому подобные поощрения слышат слабые и трудные в воспитательном отношении дети от внимательного и принципиального воспитателя.

Свобода работы и порядок в окружающей обстановке имеют исключительное влияние на равновесие душевного состояния ребенка и способствуют развитию в нем положительных моральных качеств.

Французский педагог Рубиллоп в статье «Мораль в начальной школе» пишет следующее: «Недостатки, которые многие полагают естественными у детей, – воровство, ложь, хвастовство и прочее – очень редко проявляются в монтессорийском классе, потому что здесь ребенок не должен бороться против постоянных репрессий со стороны взрослого. В нем отсутствует страх наказания, и ему не нужно лгать. В нем нет ожидания наград, и в нем либо не развивается вовсе, либо исчезает, если оно уже было, побуждение работать из тщеславия. Трудиться для него является естественной активностью, отвечающей его духовным нуждам».

Не забыто и социальное чувство: важно все, способствующее его развитию и поддержанию его в детях, – начиная от обстановки, предусматривающей уничтожение барьеров между учениками и учителями и кончая общим учебным материалом. Единственным ограничением в свободе служит требование не мешать соседу, а потому в школе Монтессори работа происходит без шума, почти в тишине, что ежедневно упражняет ребенка в умении владеть собой, сдерживать свои резвые движения, ходить спокойно и тихо, не задевать столов и товарищей, не ронять вещей, говорить полушепотом и прочее.

Все это требует от ребенка умения сосредотачиваться. Для этой цели в школе Монтессори существуют особые упражнения – «уроки тишины» и ритмические упражнения.

Метод Монтессори стремится, помимо того, организовать социальную активность детей таким образом, чтобы развивать в них – по возможности с раннего возраста (4–5 лет) – ответственность за внешнюю жизнь класса. Для этого детям даются поручения и задачи, диктуемые экономикой школы: убирать класс, приводить в порядок учебный материал, накрывать на стол и прочее.

Постепенно характер ребенка формируется за счет постоянного призыва к личному сознанию, к личной самостоятельности каждого из этих малышей, которые учатся любить друг друга в лучшем смысле этого слова и становиться людьми, потому что все окружающее дает «радость жизни».

Ребенок представляется нам существом

недисциплинированным и анархическим, его разум еще не управляет инстинктами и чувствами. Незнакомый с окружающим миром, затерянный в его многообразии, ребенок не может постигнуть связи и совокупности вещей. Выходя постепенно из этого незнания, он приобретает ценные умозаключения, являющиеся для него моментами безопасности и как бы оазисами спокойствия, уверенности в мире бессвязностей и превратностей.

Чтобы ребенок мог держать вещи в порядке, нужно, чтобы их было ограниченное количество. Взрослый должен постараться не перегружать его ненужными вещами, что порождает бесполезную усталость и приводит к нарушению порядка. То же самое нужно соблюдать и по отношению к интеллектуальным возможностям маленького ребенка. Не следует перегружать его многочисленным и разнообразным, преимущественно словесным, материалом, как это делает большинство интеллигентных родителей дома и воспитательницы в детских садах.

В этом отношении чрезвычайно ценен материал Монтессори. Подобно тому, как у маленьких детей не хватает сил и возможностей привести в порядок многочисленные вещи, находящиеся в хаотическом состоянии, так же трудно (и даже еще труднее!) воспринимать в порядке обильный и разнообразный умственный материал.

Если дети пассивно воспринимают преподносимое им, то такой материал не становится их прочным достоянием. А ум, не привыкший к сосредоточению на реальных вещах, утомляется и разленивается.

В нашей жизни дети самого малого возраста поставлены в такие условия, при которых они должны были проводить все свое время, что называется, на людях. Тесные помещения, коммунальные квартиры, ясли – точнее, детские сады, – всегда очень шумные школы, клубы и прочее. Дети до такой степени привыкли находиться и действовать всегда в обществе других детей и взрослых, что потеряли всякую способность оставаться в одиночестве и тишине, заняться чем-нибудь самостоятельно, а не в коллективе (от себя: это означает спровоцированное нарушение культуры автономии).

Все было массовое: и внешняя жизнь, и внутренняя – массовая работа, массовые интересы. Детям с мало-мальски индивидуальными наклонностями приходилось очень трудно. Проявлять и удовлетворять их интересы было почти что невозможно под давлением писанного, трафаретного образа мыслей и массы ненужных, суетных вещей. Но и эти старшие дети, если привычка к порядку прививалась и поддерживалась в них взрослыми с малых лет, не утратят ее – пусть только условия

жизни будут мало-мальски способствовать этому. Эта привычка станет автоматической, подобно тому, как автоматически мы одеваемся, раздеваемся, умываемся и прочее.

Посильная, соответственно возрасту, физическая работа и ручной труд, удовлетворяющий ребенка своими результатами, действуют на детей благотворно в смысле душевного равновесия. Еще большую роль в этом отношении играет ***удовлетворенность***, испытываемая детьми при хорошо выполненной умственной работе. Я убедилась в этом, работая долгие годы с детьми в возрасте от 3 до 10 лет и, отчасти, наблюдая работу хороших учительниц с детьми среднего возраста (12–14 лет), не только в более или менее благоприятных условиях, но и в тяжелые годы голода и холода (1918–1920 годы).

Еще выразительнее это проявилось в 1919–1922 годах, когда я работала в детском саду при институте имени Герцена. В 1922-м году дети жили немного лучше, но все же впроголодь. Мы давали им на завтрак только чай с ложечкой сахарного песку, и то не всегда. А хлеб и «приложение» к нему, если оно было, приносили с собой.

Однако в дневниках детей о еде не было ни слова! Чай вспоминался только как факт, разделяющий день детского сада на две части – «до чая» и «после чая».

В комнате, в которой работали дети, было 6–7 градусов, стояла буржуйка, но, несмотря не это, дети работали с удовлетворением и удовольствием. Когда температура достигала 8 градусов, дети говорили: «Тепло!» – и работали еще усерднее.

В тяжелых условиях жизни эти дети, окруженные спокойными, бодрыми взрослыми и имеющие возможность свободно и организованно работать, проявляли удивительное терпение, стойко переносили все невзгоды и лишения и даже умели находить радости – красиво накрыть на стол, поставить на него хоть какие-нибудь веточки – например, сосновые или же просто ветки с почками, красивые чашки, новые вышитые салфетки, какую-нибудь безделушку, принесенную мною или моей помощницей.

Некоторые дети, могу даже сказать – многие, проявляли большую доброту и внимательное, нежное отношение к товарищам, к нам и к домашним. От скудных кусочков лакомств они отделяли часть для младших братишек или сестренок, или для мамы, если у кого-нибудь из детей был на завтрак только кусочек хлеба.

Огромное значение в смысле морального воспитания ребенка имеет природа. «Если в интересах физической жизни необходимо подвергать ребенка животворному влиянию сил природы, то в

такой же мере интересы его психической жизни требуют, чтобы мы приводили сознание ребенка в соприкосновение с мирозданием, и он мог бы открывать себя прямому воздействию воспитательных сил самой природы», – говорит Монтессори.

Ребенок, приучающийся к наблюдению жизненных явлений, становится в отношении к растениям и животным тем, чем является для него наблюдающий его взрослый. С возрастанием интереса и наблюдательности растет его усердие в уходе за живыми существами. Убедившись, что жизнь растения, посаженного им, зависит от правильной поливки, а жизнь животного – от заботливого кормления и ухода, ребенок становится бдительным, как человек, почувствовавший свое призвание в жизни. Между ребенком и живым созданием – растением или животным – зарождается связь, побуждающая самостоятельно проявлять заботу.

За заботливый уход природа щедро вознаграждает ребенка плодами соразмерно его труду. Но любовь ребенка к природе бескорыстна, он просто любит все проявления жизни. Самые маленькие дети способны заинтересоваться земляными червями или движениями личинок в навозе, не испытывая при этом того отвращения, которое многие взрослые питают к отдельным животным. Врожденное чувство доверия ребенка к живым существам, если только оно не убивается глупым воспитанием, растет и укрепляется.

Питая отвращение к некоторым животным – мышам, крысам, лягушкам, насекомым, паукам – и относясь равнодушно к животным, постоянно нас окружающим, взрослые убивают в детях свойственное им влечение ко всему живому и часто прививают отвращение и страх даже к тем живым существам, которые должны быть друзьями человека, как, например, собаки и кошки.

«Не подходи близко к собаке, она укусит! Не трогай кошки, ты можешь заразиться от нее лишаями! Гони собаку вон, хлестни ее хорошенько!» – и тому подобные речи, обращенные к ребенку, можно часто слышать от взрослых.

Гуляя с детьми в саду или в лесу, мать случайно задевает ногой лягушку и с воплем кидается в сторону. Если среди ее детей не найдется смельчака, который, к неописуемому ужасу матери, отважится взять лягушку в руки, все дети разбегутся в страхе.

«Не ходи в траву, там много всякой гадости – червяков, пауков! Не трогай жука – он ущипнет, раздави его ногой!» – результаты подобного воспитания получаются часто печальными.

Я знала одного мальчика, которому внушали страх к собакам и кошкам до такой степени, что он, уже шестилетний, судорожно

боялся даже мягких игрушек, своей внешностью и покровом напоминающих животных. Мы потратили немало времени, чтобы уничтожить в нем это болезненное отношение к живым существам.

То же отношение довольно часто проявляется не только к животным, но и к растениям. Дети топчут траву там, где ее не следует топтать, ломают ветки деревьев, безжалостно рвут цветы и потом бросают, дома не обращают никакого внимания на растения в горшках или в букете, не поливают их, не меняют воду. А взрослые их не останавливают и не привлекают их внимание к необходимости бережного обращения.

Подобное воспитание пагубно сказывается на всем мировоззрении будущего человека. Ребенок начинает игнорировать одну из самых важных и лучших сторон жизни природы. Он признает только людей, а другие живые существа заслоняются от него искусственными вещами. До него не доходит то обстоятельство, что животные, подобно людям, нуждаются в пище, что они чувствуют боль и дурное с ними обращение; что растениям нужны свет и питание. Правда, безотчетное понимание этих истин все же часто живет в детях: мальчик кормит свою игрушечную лошадку сеном, а девочка готовит обед куклам, и оба они думают, что живой лошади тоже нужно сено, а живой собаке и кошке – молоко.

Бывает так, что родители заводят собаку или котенка исключительно для забавы ребенка, позволяя таскать их и тискать, сколько ему заблагорассудится, а также бить их, если они, защищаясь, укусят или поцарапают его. Тогда ребенок начинает трактовать их как вещь, а не как живое существо. Такое поведение взрослых по отношению к детям развивает в них черствость и эгоизм, который переносится и на людей, на отца и мать, на всех близких и товарищей.

«Почему моя девочка такая недобрая?» – говорит мать. – «Она никогда не делится ничем со мной или отцом». А сама забывает, что, собирая девочке завтрак в школу, говорила: «Никому ничего не давай, у нас самих мало!»

Есть отцы и, главным образом, матери, которые уделяют очень много внимания тому, чтобы их дети имели не только все необходимое, но даже всего в избытке. Они готовы лишить себя необходимого ради того, что хочется ребенку или что кажется ему удовольствием.

Такие родители часто совершенно нечувствительны к самым настоятельным нуждам каких-нибудь рядом стоящих детей, для которых они могли бы быть без ущерба полезными, отделив часть своих «богатств» для поддержки нуждающихся. И дети начинают

смотреть на родителей как на дойных коров, стараются выдоить их, насколько возможно. Требования их растут, им нужно все больше и больше. Растет недовольство родителями, если они не выполняют всегда их желания. Часто бывает, что эти дети, окруженные в переизбытке вещами, например, игрушками, уже не обращают внимания на многие из них, они валяются без дела.

Как можно избежать подобной ситуации? Вот случай с семилетней девочкой. Ее мать – очень образованный человек, читала психологию в институте имени Герцена. Она покупала девочке очень мало игрушек, причем недорогие; не позволяла делать дорогие покупки и отцу, склонному баловать ребенка. Девочка любила меня, часто бывала в гостях. Как-то она пришла и принесла крохотную плюшевую собачку – подарок. Мать девочки потом сказала, что она порывалась уже два раза принести эту собачку мне, но всякий раз смущенно клала ее на место, говоря: «Она самая моя любимая». Мать не настаивала.

Наконец, собираясь ко мне, девочка решительно взяла собачку: «Теперь подарю ее Юлии Ивановне непременно!» – «А тебе не жалко? – спросила мать. – Ведь она твоя самая любимая?» «Что же ты хочешь, чтобы я любимому человеку подарила нелюбимую вещь?» – сказала дочка.

Теперь эта чудесная девочка далеко, а маленькая, смешная и притом синяя собачка хранится у меня как воспоминание о великодушном поступке ребенка.

Если же родители не сумели привить сыну или дочери чувство сострадания, доброту и щедрость, то дети становятся бесчувственными не только к чужим людям, но и к своим собственным родителям. Им все равно: ели ли что-нибудь отец или мать, есть ли у них необходимая одежда – все это относится, естественно, к детям более старшим, 10–14 лет. Им важно, чтобы еда, одежда и все прочее было только у них, а остальное их не беспокоит.

В. Таубман{ Составитель счел необходимым включить данную статью в сборник ввиду ее несомненной ценности (прим. ред.).}
Теория детского сада Монтессори

Система дошкольного воспитания, созданная врачом-педагогом Марией Монтессори, стоит особняком среди всех остальных систем воспитания ребенка дошкольного возраста. Ее ценность обусловливается не только своеобразием целей, которые она себе ставит, ее серьезным биологическим образованием и значительностью педагогических достижений, получаемых при ее применении. Только врач, прошедший длительный стаж психиатра-педагога, знакомый с болезнями, поражающими человеческую психику и практическими мерами борьбы с ними, мог подвести под педагогическую систему тот фундамент, в котором она до сих пор нуждалась, фундамент не только физической, но и ***психической гигиены*** детства.

Как врач-педагог, Монтессори не могла руководствоваться великим Бэконовским принципом, который сохранил силу для нас и останется в силе для всех грядущих поколений: «Мы властвуем над природой, только повинуясь ей». Для нее не подлежало сомнению, что только тщательно продуманная педагогическая система, представляющая совокупность приемов, объединенных определенными руководящими идеями, основанная на научном методе наблюдения и эксперимента и использующая данные всех наук, изучающих человека, в том числе и медицины, может приблизить нас к заветной цели – управлению психо-физической эволюцией человеческой особи.

Монтессори было ясно, что педагогической системе, опирающейся на биологические основания, необходимо осуществить сложный и трудный синтез. С одной стороны, необходимо предоставить свободное развитие творческим и организующим силам организма, не насилуя ни направления, ни темпа развития. С другой – следует экономизировать психическую энергию человека, запас которой, как учит нас психопатология, далеко не неистощим, надлежит оберегать нервную систему людей, заболевания которой умножаются с ростом культуры.

С точки зрения Монтессори педагогика должна также освободиться от столь модного в наше время фетишизма в

отношении биогенетического закона. Даже природа не заставляет зародыш проходить все этапы филогенетического развития полностью, но только «маркирует» их. Ребенок также не должен шествовать тем долгим и страдным путем, которым человечество пришло к своим культурным достижениям. В сохранении и выявлении всего своеобразия различных индивидуальностей залог достижения максимального счастья для индивида. К всестороннему развитию каждая личность подходит особыми, пока неведомыми для нас путями.

Поэтому в интересах экономии психической энергии и охраны индивидуального многообразия нам следует отвергнуть нарочитое «проведение ребенка через все фазы развития человечества». Напротив, все, что может быть выпущено без ущерба для здорового развития, должно быть вычеркнуто из ***онтогенезиса***.

Основные принципы медицины – экономия психофизических сил, охрана здоровья и предупреждение болезней, строгая индивидуализация и предоставление максимального простора здоровым творческим силам организма, – должны, по мнению Монтессори, стать не только теоретическими лозунгами педагогики, но ***практически*** воплотиться в педагогической системе.

С точки зрения Монтессори, осуществление столь сложного и ответственного синтеза достижимо только путем самовоспитания ребенка в организованной обстановке. В этой обстановке должно быть представлено все, что, согласно научным данным, которыми мы располагаем в настоящее время, является необходимым и достаточным для нормального течения психо-физического развития ребенка и ограждения его духа и тела от заболеваний.

Наука требует от нас, чтобы при назначении физической пищи детям мы сообразовались бы не со случайной наличностью той или иной пищи, а руководствовались научными данными, выяснившими пользу и вред различных веществ для физического развития детского организма. Аналогично этому наука должна исключить случайность в отношении наличия или отсутствия стимулов, являющихся необходимыми составными частями пищи, требующейся для духовного развития. Отсутствие полезных стимулов и наличие таких раздражителей может причинить вред психике ребенка.

Монтессори широко использовала в целях организации психики ребенка великий биологический принцип «косвенной подготовки», играющий столь важную роль в процессе физического развития.

Воспитание дошкольника должно, по Монтессори,

преследовать следующие цели:

1) упорядочить личность ребенка и способствовать выработке координированных психо-физических реакций;

2) развить все внешние чувства;

3) через воспитание внешних чувств развить все психические функции, уделяя преимущественное попечение слабейшим и потому обычно остающимся недоразвитыми: вниманию, интеллекту, воле;

4) воспитать высшие интеллектуальные эмоции (интерес к труду, радость от совершенства в достижениях), этические и эстетические чувства;

5) избегать односторонней чрезмерной культуры воображения;

6) развить язык, как в смысле овладения речевым аппаратом, так и в отношении обогащения запаса слов, соответствующего реальным представлениям;

7) развить навыки и потребность в самостоятельной работе и самообслуживании в пределах, соответствующих психо-физическим силам ребенка.

Для осуществления своих педагогических целей Монтессори, как было указано выше, – предложила метод ***самовоспитания ребенка в организованной обстановке***. Организация обстановки достигается своеобразными дидактическими материалами и совокупностью воспитательных приемов, неразрывно связанных друг с другом в единое целое. В виду проявляющейся за последнее время среди педагогов тенденции раздельно использовать некоторые из ее приемов, мы считаем здесь необходимым подчеркнуть, что в системе Монтессори ***все части так же тесно и нераздельно спаяны друг с другом, как отдельные функции в живом организме***.

Правда, для удобства изложения мы в дальнейшем будем останавливаться особо и на приемах и на тех сторонах психической активности, воспитанию которых они способствуют. Но необходимо помнить, что это разделение схематично и искусственно; человеческий организм функционирует, реагирует и координирует свои реакции как единое целое. И подобно тому, как нерушим и монолитен в своем функциональном единстве индивидуум, так же нерасторжимо спаяны в одно монолитное живое целое все части системы Монтессори, находящиеся в тесном функциональном взаимодействии. Разумеется, никому не возбраняется пользоваться отдельно частями материала. Но, подобно тому, как нежизнеспособны отдельные части высоко дифференцированного организма, точно так же не окажут полного эффекта отсеченные от целого осколки материала и

приемы, вырванные из общей органической связи.

Дидактический материал Монтессори, представляющий, как известно, отвлечение отдельных свойств предметов и явлений, разработан сообразно модальностям чувств, и там, где это достижимо, градуирован с математической точностью. ***Его прямая цель – воспитание всех чувств, его косвенное назначение – упражнение всех сторон психической активности ребенка.***

Полноценным в психофизическом отношении может считаться лишь тот индивид, у которого достигают максимального развития все его «естественные» задатки. Гармония и взаимное приспособление всех органов в процессе развития приводит к тому, что недоразвитие или неправильное развитие одного из них неизбежно отзывается и на развитии остальных. Особенно резко обнаруживается эта взаимная связь и зависимость в периоде наиболее интенсивного развития – в дошкольном возрасте. Упреждение тяжелой инвалидности заключается во всестороннем развитии человеческой личности.

Нередко указывается на то, что в условиях нашей культурной жизни утончение всех чувств – особенно слуха и осязания, – повышая чувствительность, может привести к болезненной нервности. Подобные опасения, в сущности, малообосновательны, так как исчерпывающее развитие заложенных в организме положительных задатков является предпосылкой психофизического здоровья.

Помимо того, Монтессори совершенно справедливо подчеркивает необходимость развития осязательно-мышечного чувства для выполнения целого ряда профессий. Именно это чувство обладает наибольшей пластичностью и властно требует своего упражнения в дошкольном возрасте. Дефективность в этом отношении очень тяжело дает себя чувствовать в зрелом возрасте, и взрослым приходится затрачивать несоразмерно много энергии и времени на приобретение тех навыков, совершенное овладение которыми возможно уже в периоде раннего детства.

Таким образом, отстаивая необходимость упражнения и утончения ***всех*** чувств, Монтессори борется за торжество и биологически и педагогически правильного принципа.

Особенно недоброжелательную критику встретил предложенный Монтессори прием ***изолированного*** воспитания чувств (закрывание или завязывание глаз при упражнениях осязательно-мышечного чувства, закрывание глаз или затемнение помещения во время уроков тишины) вследствие его «искусственности». Между тем, если мы признаем первый тезис Монтессори, – необходимость воспитания всех чувств, – то из

этого с логической последовательностью вытекает и признание второго положения – необходимости изоляции чувств во избежание подавления сильнейших слабейшими. (Как известно, у большинства людей зрительные восприятия оттесняют на задний план восприятия слуховые и осязательно-мускульные, препятствуя их попаданию в фокус внимания. Этим объясняется дефективность подавляющего числа людей в отношении развития осязательно-мускульного чувства и отчасти также чувства слуха).

Прием Монтессори заимствован из жизни, т. е., в сущности, он «естественный» прием. (Как часто мы закрываем глаза, желая лучше вслушаться в доносящиеся к нам звуки. Такое же самопроизвольное применение этого приема мы наблюдаем у детей в Монтессорском детском саду при упражнении тактильно-мышечного чувства). Однако, если бы даже этот прием являлся плодом умозрительных изысканий кабинетного ученого и был бы поистине «искусственным» приемом, то и тогда мы столь же настойчиво отстаивали бы его ценность в виду ***очень значительного полезного эффекта и полного отсутствия вредных последствий для организма***. Тем более, что этот прием ***не может быть заменен никаким другим*** для совершенного развития столь ценных для человека чувств.

Что же касается принципиального вопроса о допустимости вообще применения в педагогике «искусственных» приемов, то необходимо отметить, что всякое воспитание, даже «самое естественное», представляет лишь опыт приложения человеческого искусства.

Дидактический материал Монтессори имеет в виду не только воспитание чувств. Его задача шире и глубже. Он должен служить упражнению всех психических функций, развитию координированных реакций и упорядочению психофизической организации ребенка в процессе самовоспитания.

В виду этого он представляет собой набор точных и градуированных стимулов, удовлетворяющих динамогенетическому принципу, т. е. неизменно вызывающих двигательную реакцию со стороны дошкольника; точность материала обусловливает точность и координированность ответных реакций.

Важнейшая особенность и достоинство материала заключаются в том, что он содержит в себе контроль ошибок (отчасти механический, как в цилиндрах и вкладках, отчасти психологический, как в мотушках и призмах). Ребенок самопроизвольно, никем не подталкиваемый, реагирует на стимулы, отвечающие его внутренним запросам и пробуждающие в нем активность. Не только выбор, но и темп, и

продолжительность работы определяются им самим. Давая возможность дошкольнику самостоятельно замечать и исправлять ошибки, материал тем самым обусловливает максимальную самодеятельность с его стороны. Благодаря самостоятельному контролю ошибок, дошкольник в работе на материале может и должен быть предоставлен самому себе. Руководительнице не приходится вторгаться в процесс организации психики ребенка.

В широких кругах педагогов материал не нашел доброжелательного приема. Считалось нелепым предоставлять ребенку столь «сухой» материал, в котором зафиксированы к тому же якобы «недоступные» и «неинтересные» для дошкольника «чистые» категории восприятий. Это возражение было разбито не аргументацией педагогов – сторонников Монтессори, а подходом самих детей к дидактическому материалу и их работой с ним.

Тогда противники Монтессори, не замечая противоречия с вышеприведенным положением, тут же открыли другой дефект материала: он «интересен» для детей, а потому малоценен с педагогической точки зрения, так как не развивает «активного» внимания и не упражняет дошкольника в выполнении неинтересной работы.

Вопрос о том, должно ли внимание детей к работе обусловливаться интересом или нет – один из боевых вопросов современной педагогики. И тут Монтессори заняла вполне определенную позицию. Как известно, она строго разграничивает «работу» от «игры» и не использует последнюю как средство для учебы, предоставляя игру «свободному творчеству» ребенка. Но в занятия дошкольник вводится только самопроизвольным интересом, вызывающим фиксацию внимания. Как отмечено было выше – выбор работы, темп и продолжительность занятия ею, – все обусловливается его интересом.

Надежда на то, что люди будут в состоянии длительно, настойчиво и добросовестно выполнять неинтересный труд, кажется нам утопией. На это всегда будут способны только исключительные натуры. Центр тяжести не в том, чтобы приучать человека к длительному насилию над собой, выполняемому с проклятием в душе и со скрежетом зубовным. Не так утверждаются жизнерадостная, работоспособная и любящая труд творческая личность и трудовой коллектив. Необходимо воспитать такое многообразие и гибкость интересов в человеке, чтобы ***в каждой работе могла быть усмотрена интересная проблема, требующая самостоятельного творческого подхода***. Воспитание подобных интересов может и должно начинаться в дошкольном возрасте, как тому учат нас дети Монтессорского детского сада. Однако умение фиксировать внимание даже на

интересном объекте также дается не сразу. Не упорядоченный ребенок не в состоянии фиксировать внимание даже на привлекающих его интерес игрушках. Он вихрем несется от одной игрушки к другой, стремительно перебегает от одной группы играющих к другой. Только постепенно и материал, и распорядок дня в детском саду, и все упражнения, наконец, «индукция» со стороны более взрослых и давно находящихся в саду и уже «вошедших в порядок» детей дают толчок к упорядочению его хаотической психики и к консолидации интереса и внимания. И мы присутствуем при изумительном зрелище – ребенок, который был не в силах усидеть на месте одну-две минуты, в течение 20–30 и более минут занимается каким-либо предметом материала. Одни дети при этом отрываются от работы и возвращаются к ней, другие работают углубленно и не отвлекаясь.

Способность длительно удерживать в фокусе сознания одни впечатления и задерживать вторжение других только немногим дана от природы, у остальных людей она должна быть воспитана. Овладение этой функцией в раннем детстве представляет огромный выигрыш и значительную экономию сил организма, так как фиксирующее внимание есть необходимый элемент, входящий в состав всех высших сложных психических процессов.

Особенно важное значение имеет материал Монтессори для развития интеллекта.

Только после длительной и тщательной проверки реакций детей на предметы материала Монтессори признала его пригодность, отвергнув все то, что не вызывало самостоятельных упражнений детей и не фиксировало детского интереса и внимания. Всякая деталь продумана и проконтролирована на работе с детьми. Объем кубов, размер вкладок, всех призм и пр. – установлены с помощью эксперимента и рассчитаны на повторные реакции со стороны дошкольника. Во всем удовлетворяются реальные потребности ребенка и принимаются в расчет его способности. ***Поэтому недопустимы произвольные варианты материала.*** Непригодны, например, вкладки меньших размеров, так как они не возбуждают интереса в дошкольнике. Недопустимо изготовление кубов и призм из картона, потому что при перетаскивании их с места на место ребенок не удовлетворяет свою потребность в упражнении мышц. Ему нужна не бутафория, а предметы, имеющие определенный, ощутимый вес.

Монтессори произвела революционный сдвиг в педагогике дошкольника, дерзнув предложить ему «чистые категории восприятий», и вызвала этим, как нами уже было указано, взрыв ожесточенных нападок со стороны своих противников.

Между тем дидактический материал Монтессори дает возможность дошкольнику выделять в чистом и точном виде признаки предметов, находить сходства, различия и градации свойств; он учит ребенка разлагать и анализировать сложный комплекс восприятий, связанных с конкретным объектом, воспринимаемым сперва в качестве нераздельно целого. Именно в точности и четкости отдельных свойств, выделяемых материалом Монтессори, заключается их ценность для неорганизованного детского ума, который должен познать внешний мир в размерах и формах, в цветах и тонах с их градациями и т. д. Внутренний мир ребенка являет собою хаос, и столь же хаотическим представляется ему внешний мир. Чем быстрее и легче совершается прояснение и упорядочение этого хаоса, тем скорее устанавливаются приспособленные реакции, тем больше экономия психических сил.

Жизнь требует от нас точного восприятия объективной действительности, умения ориентироваться в ней правильно, точно и быстро реагировать на внешние раздражения. Взрослые не отдают себе отчета в серьезности и важности работы, выполняемой детским умом. Они ничем не облегчают ее и не способствуют правильному течению процесса познания внешнего мира; наоборот, они с преступным легкомыслием затуманивают детские мозги нелепостями и небылицами, в которых немилосердно потеряется та закономерность и упорядоченность явлений объективной действительности, к постижению коих медленно и с трудом приходит дошкольник. Поэтому большинство людей до конца не выбирается из внутреннего хаоса. Они плохо разбираются и во внешнем мире, и в собственном ***я***, и сгибаются, как тростник, а иногда и совсем надламываются под натиском житейских бурь.

Неправильны, а потому неприемлемы те пути, которыми воспитатели подходят к культуре этой стороны интеллекта дошкольника. ***На первый план выдвигается не формальное упражнение способности восприятия реальности, но количество знаний***, приобретаемых ребенком. При этом совершенно упускается из виду, что не та пища, – безразлично, психическая или физическая, – которая поглощается, а лишь та, которая усваивается, идет на построение нашей психической и физической личности. Неорганизованный мозг ребенка затопляется потоком знаний, преподносимых воспитателем; материал представляет пеструю смесь предметов и качеств. Проводником в этом лабиринте служит всегда воспитатель. Дошкольнику самому нечего делать с материалом; последний не возбуждает его к самопроизвольным исканиям и не приводит к

самостоятельным творческим достижениям, ибо в нем нет контроля ошибок, и он может только служить наглядным пособием в руках воспитателя. На этих наглядных пособиях воспитатель – как это с неподражаемым сарказмом описано у Монтессори – упражняет свое красноречие; он не замечает при этом, что в каскаде слов, низвергающемся из его уст, тонет и теряется самое существенное – слово, обозначающее изучаемый объект. От обилия и пестроты материала у ребенка так же рябит в мыслях, как в глазах. Цвета, размеры, формы, – все сливается в клубящемся тумане, все мелькает с калейдоскопической быстротой, и над всем этим проносится словесный ураган. Хаос внешний присоединяется к хаосу внутреннему. И так как психология дошкольного возраста сама еще щеголяет в детских башмачках, она не в состоянии указать – подготовлена ли нервная система ***данного дошкольника в данный момент к восприятию того именно материала, в том количестве и темпе, которые кажутся подходящими воспитателю***.

Одно можно утверждать с достоверностью; таким путем в ребенке не закладываются точные, резко отграниченные, четкие восприятия, которые могли бы руководить дальнейшим самостоятельным опытом; он не наблюдает, не мыслит, не ориентируется ***самостоятельно*** и потому не научается ни самостоятельному наблюдению, ни самостоятельному приспособлению к реальности.

Монтессори не торопится напитать дошкольника возможно большим количеством знаний. Она не стремится – подобно Стэнли Холлу – ознакомить ребенка дошкольного возраста не только с окружающим миром (ведь и этого оказывается уже недостаточно!), но и с первобытным человеком, его религией и пр., и пр. Монтессори полагает – и, как биолог, справедливо полагает, – что в каждой фазе развития должны быть выявлены все возможности, соответствующие ей, иначе никогда не удастся наверстать потерянное, и будет бессмысленно расхищена драгоценная психическая энергия. ***Она доказала нам, что дошкольный возраст – период формального упражнения всех сторон психической активности***. Она продемонстрировала нам, что в этой фазе развития дошкольнику может быть дан материал и метод для осознания внешнего мира, упорядочения собственной личности и выработки координированных реакций, и что он овладевает вполне этим материалом и методом. Быстрое угасание в ребенке определенных тенденций, не получивших возможности развития, мы видим хотя бы на примере того, как в подобных случаях в дошкольнике к шести годам ослабляется и падает интерес к упражнению осязательно-мускульного чувства,

властно требующего удовлетворения в более раннем периоде развития.

Дидактический материал Монтессори имеет особенно важное значение для развития в ребенке правильной апперцепции.

«Апперцепция охватывает все представления (в самом широком смысле слова), которые мы ***присоединяем*** к восприятию из запаса наших прежних познаний и прежнего опыта, а также наших суждений, понятий и логических выводов.

Выражением «апперципировать» обозначается то, что мы «привоспринимаем», принимаем со стороны. С другой стороны, к апперцепции мы должны причислить все чувства и волевые движения, которые ассоциируются с созерцанием вещей и, благодаря этому, вновь пробуждаются в нас».

Представления, которые дошкольник «привоспринимает», «присоединяет» к новым восприятиям, неточны, вследствие неточности его восприятия вообще, а также благодаря тому, что они искажаются фантазией, которая в ребенке могущественней, чем интеллект. Поэтому эта детская «фантазирующая апперцепция» не облегчает, а, наоборот, затрудняет правильное осознание внешнего мира и приспособление к нему. ***Задача рационального воспитания, экономизирующего человеческие силы, охраняющего психофизическое здоровье и обеспечивающего эволюцию человека, не может, разумеется, заключаться в нарочитой, искусственной задержке дошкольника в стадии фантазирующей апперцепции***.

Сам дошкольник жадно стремится к точным восприятиям. ***Точное знание необходимо ребенку, и он умеет воспринимать и фиксировать его в упорных повторных упражнениях*** (столь часто прерываемых нетерпеливыми и невежественными взрослыми, не постигающими всей биологической ценности этой настойчивой повторности); требуется только, чтобы дитя встретило поддержку и разумное содействие на этом пути.

Благодаря прочному утверждению в ребенке точных и отчетливых «категорий восприятия» в его сознании в процессе накопления жизненного опыта закладывается не просто «апперципирующая масса», но возводится стройная и упорядоченная ***«апперципирующая система»***. Из нее, навстречу новым впечатлениям внешнего мира, мобилизуются не туманные и расплывчатые обрывки воспоминаний, искаженные вдобавок преображающей деятельностью гипертрофированного воображения, а точные, соответствующие восприятиям представления. Эта упорядоченная ***апперципирующая система*** работает как высокодифференцированный «прецизионный» механизм и определяет точность восприятия, классификации и

обозначения объектов опыта.

Материал в высокой мере утончает также различительные способности ребенка; при этом особенной четкости достигают ассоциации по сходству. В последних, как известно, психологи усматривают высший тип ассоциаций, сопровождающий процесс мышления высшего порядка.

Далее, благодаря тому, что материал содержит в себе контроль ошибок и что отдельные пособия таят в себе задания, могущие быть выполненными путем определенных, иногда разнообразных приемов, ребенок приучается самостоятельно ориентироваться в данных опыта и координировать в согласии с ними свои действия. Так, в процессе работы дошкольник сравнивает, дает оценку, выносит суждение, делает умозаключения; от наблюдения анализирующего он переходит к наблюдению осмысленному, представляющему тип более высоко развитой апперцепции.

Дитя уж не удовлетворяется более повторным выполнением упражнения в совершенстве. Оно становится самостоятельным исследователем объектов материала. Например, ребенок правильно и быстро размещает цилиндрики в бруске, даже закрыв глаза. Однако он не довольствуется этим достижением. Он пробует вставлять высокий цилиндр в мелкую ячейку, или опускает маленький цилиндр в ячейку от большого, восклицая при этом: «Ого! Провалился, ***потому что*** маленький».

Все чаще и чаще луч сознания прорезывает мрак его психики; все чаще объект, выявлявший его вниманию только одно какое-либо свойство, вдруг обращается к нему новой стороной. Много раз ребенок ощупывает материал для развития осязательно-мышечного чувства, повторяя: «это гладкое, это шероховатое», и внезапно, с сияющим радостью лицом и горящими глазами, восклицает: «Смотрите, смотрите, ведь это квадрат!», показывая на квадрат из наждачной бумаги. В давно известном, казалось, объекте он «сам» открыл новое свойство.

Таким образом «чистые категории восприятия», утвердившиеся в его апперципирующей системе, способствуют самостоятельному и правильному осознанию внешнего мира.

Ребенок становится вдумчивым наблюдателем окружающего, причем методическая самостоятельная работа на материале приводит его к методическому и самостоятельному наблюдению. Тогда он начинает подходить как вдумчивый исследователь к природе.

Монтессори отнюдь не ограничивает детского опыта только предметами своего дидактического материала, она вовсе не замыкает его в кругу кубов, призм и пр., как это

неосновательно утверждают ее критики.

Напротив, она приводит его в живое общение с природой и этим самым открывает ему весь мир. В правильно оборудованном детском саду ребенок находит растения и животных (правда, опять-таки не в подавляющем его ум количестве) научается любить и беречь их в деятельном уходе за ними, а не из слащаво-сентиментальных поучений. Он также изучает их, но как самостоятельный наблюдатель. ***Монтессори умышленно избегает превращения продуктов природы в дидактический материал*** для изучения цветов, форм, размеров, для обучения счету и пр., подобно тому, как ею не используются в качестве дидактического материала игрушки.

Неопределенность, неточность, а главное, пестрое смешение признаков и в объектах природы, и в игрушках приводит к тому, что в уме ребенка не фиксируются точные категории восприятия. Далее отдельные свойства могут остаться не выделенными, если на помощь не придет со своими поучениями воспитательница.

В процессе такого обучения ребенок пассивно воспринимает лишь то, на что руководительнице заблагорассудится обратить его внимание. Какие повторные ***самостоятельные*** упражнения возможны на подобном материале и какова может быть их ценность? Анализ и выделение элементов очевидно определяются ***случайными*** обстоятельствами. Сами элементы крайне неточны, расплывчаты, неоформлены и не могут служить познавательными вехами.

Противники Монтессори упрекают ее в угашении эстетического чувства в ребенке. (К этому мы вернемся ниже). Между тем именно они, сторонники якобы «свободного» и «естественного» воспитания, назойливо вторгаются в душу ребенка, предлагая ему изучать формы листьев, когда ему просто хочется любоваться ими, или побуждая дитя считать лепестки цветов в то время, как оно наслаждается пестрым расцвеченным ковром, по которому ступают его ноги. То же относится и к подходу дошкольника к игрушкам.

Часто приходится слышать указания на то, что материал Монтессори, развивающий в ребенке способность к самостоятельному анализу, тем самым «убивает синтез». Подобные предположения могут высказываться только людьми, имеющими ввиду фантастических «монтессорских детей», плод чисто умозрительных построений, но никогда не наблюдавших живого ребенка, воспитанного в саду Монтессори. Иначе нам не приходилось бы сталкиваться со взглядом, что ребенок, знающий синий цвет и различающий его в небе или в васильке, по тому самому перестает видеть небо или василек. Элемент якобы

вытесняет восприятие целого. Нам, работающим с детьми, никогда не приходилось, разумеется, констатировать ничего подобного.

И «монтессорское дитя» воспринимает объекты, как некоторое единство; когда же, благодаря упражнению различительной способности, оно приводится к осознанию отдельных свойств, объект превращается в единство многостороннее, но отнюдь не распадается на части, заменяющие целое.

На дидактическом материале Монтессори руководительницей, как известно, даются индивидуальные уроки.

Урок дается с целью зафиксирования словом восприятий, возникших у дошкольника в процессе упражнения; для прочности связи между словесным символом и чувственным восприятием руководительница «ведет счет словам своим» и дает только необходимое.

Известно, какое значение развитие речи оказывает на расширение умственного кругозора ребенка, на всю сферу его представлений и понятий. Только благодаря развитию речи последние приобретают точность, ясность и законченность. Но для этого необходимо, чтоб речь была на высоте своей задачи, чтоб слово по возможности правильно выполняло свою великую роль – роль точного символа.

В саду Монтессори, где дошкольник получает четкое чувственное восприятие и точное словесное обозначение последнего, речь осуществляет свое важное назначение и достигает изумительной точности.

Как мы уже неоднократно отмечали, ***не Монтессори вкладывает в ребенка стремление к совершенной точности. Это стремление заложено в ребенка, и Монтессори только идет ему навстречу и оказывает поддержку***.

И в вопросе о развитии речи дело для Монтессори, разумеется, не просто в обогащении запаса слов дошкольника в таком объеме, когда слово превращается «в звук пустой» и дитя на вопрос: «Ты знаешь, что это значит?», чистосердечно отвечает: «Так… просто слово».

Цель Монтессори – утвердить в ребенке сознание, что язык дан человеку для выражения мыслей, и что слово всегда обозначает что-либо. И тут она правильно учла возможные достижения дошкольника. Точность речи детей, воспитывающихся в Монтессорском саду, поразительна.

Пятилетняя девочка, отдавая руководительнице отчет в своей работе, говорит: «***Я рисовала***… нет, ***я закрашивала*** рисунок, ***нарисовали*** вы». Или: «Мы сидели с закрытыми глазами и

слушали, как вы стучите ***рукой… нет, кулаком*** по столу, и говорили, сколько раз вы стучите и чем».

Нельзя не признать, что далеко не всякий взрослый отдаст себе отчет в разнице между терминами «рисовать» и «закрашивать» и постарается самопроизвольно исправить неточность.

Монтессори упрекают еще в том, что, развивая в детях точность в работе и точность в речи, она воспитывает из них «педантов». Допуская даже, что педантизм есть отрицательная черта, мы не можем не отметить, что «точность» так же далека от «педантизма», как бережливость от скупости. Подобно тому, как бережливый человек преображается в скупца лишь тогда, когда накопление превращается из средства в цель, точно так же и стремление к точности становится педантизмом лишь в том случае, когда в нем усматривается самодовлеющая цель.

Между тем человек, которому чужда точность, не пригоден для трудовой жизни. Не существует труда, который не требовал бы точности для своего выполнения. Без точности нет продуктивности в работе.

Но нам хотелось бы указать еще на этическое значение «способности к точности» для человеческой личности.

Педагоги пришли к единомыслию по вопросу о том, что физическая чистоплотность есть первая ступень эстетического воспитания. Нам следовало бы также утвердить в себе сознание, ***что точность в работе и в речи есть необходимая предпосылка честности***. Неряшливость в работе, в мыслях, в речи создает благоприятную почву для лживости.

Сплошь и рядом дитя говорит неправду потому, что не умеет точно воспринимать и точно передавать воспринятое и потому при воспроизведении попадает под власть безудержной фантазии. Его «лживость» есть продукт привычки и неточности.

Воспитывая в ребенке навык к точности, выращивая в нем ***потребность*** быть точным, Монтессори возводит в его душе прочную баррикаду против лживого фантазирования.

То обстоятельство, что в Монтессорском саду ведутся лишь индивидуальные уроки и отвергаются групповые занятия, чрезвычайно важно и ценно для нас в следующих отношениях.

Ребенок стремится к знанию и добивается возможного совершенства в своих упражнениях, движимый интересом, а отнюдь не чувством соревнования. ***Соревнования в успешности нет в детском саду Монтессори***. О развращающем значении подобного импульса к работе мы будем говорить ниже.

Далее, только ***благодаря строгой индивидуализации обеспечен гигиенически правильный подход к вопросу об***

утомлении дошкольника.

Серьезная и важная проблема утомления находится в настоящее время в стадии изучения и разработки. Пока нам достоверно известно, что индивидуальные колебания утомляемости весьма значительны. Имеются различные типы в смысле установки на определенную работу, в отношении интенсивности и продолжительности ее, равномерной устойчивости в ее выполнении и, наконец, в характере прерывания или заканчивания ее. Все многообразие индивидуальных вариаций ярко выявляется уже у дошкольника, причем каждое дитя во многих отношениях является для воспитателя загадкой. Поэтому ***групповое обучение детей дошкольного возраста представляет прегрешение против требований психической гигиены***. Навязывание коллективу дошкольников (даже одинакового возраста и якобы одинакового уровня способностей) занятий определенного характера, темпа и продолжительности – прием в высшей мере нерациональный, а потому и решительно недопустимый в детском саду.

Могучий инстинкт самосохранения в ребенке, который волен прекратить работу, когда ему заблагорассудится, является относительно более верным стражем его психофизического здоровья, чем наши недостаточные познания о процессах утомления, да и вообще о всех процессах, сопровождающих его занятия. С другой стороны, у нас имеются основания полагать, что работа, обусловленная интересом, протекает при несколько иных психофизических условиях, чем навязанное и, быть может, даже сопровождающееся чувством неудовольствия напряжение. Тут и момент наступления утомления, и процессы восстановления могут обнаруживать значительные своеобразные особенности.

Во всяком случае, при массовом подведении детей сада под среднюю норму утомляемости во время коллективных занятий, опасность переутомления неминуема и гораздо грознее, чем при самостоятельных упражнениях детей на материале, а тем более при индивидуальных уроках.

Последние, как известно, даются руководительницей только тогда, когда ребенок сам выражает желание в этом, или же когда она полагает, что дитя достаточно подготовлено для восприятия предлагаемых заданий. Индивидуальный урок очень не продолжителен. Он заканчивается тогда, когда ребенок усвоил скромное знание, или же как только воспитательнице станет ясным, что дошкольник не созрел для восприятия того, что ему предлагается. Тогда, по Монтессори, руководительница воздерживается и от «исправления ошибки».

Этот тезис Монтессори также вызвал протест. Между тем, назойливое исправление ошибки все же не приводит к усвоению ребенком недоступных для него сведений, как мы неоднократно наблюдаем это на детях. Нечего также опасаться, что в ребенке утвердится ошибочное знание, если мы не добьемся исправления ошибки. Неправильное знание не фиксируется просто потому, что пути для восприятия не подготовлены.

Между тем, с точки зрения психической гигиены, такой бережный и осторожный подход к легко ранимой нервной системе ребенка, такое терпеливое выжидание «естественного» проторения путей представляется чрезвычайно ценным.

В процессе работы на дидактическом материале Монтессори дошкольник, как известно, обучается письму.

Упражнения осязательно-мускульного чувства подводят ребенка к овладению осязательно-моторным образом буквы. Закрепление в памяти зрительного и слухового образа буквы для большинства детей также не представляет трудностей.

Противники системы Монтессори высказывают опасение, что запоминание букв и овладение техникой письма может обусловить переутомление дошкольника. (Интересно, что у этих же педагогов никогда не возникает сомнений относительно того, не причиняют ли они вреда психике ребенка той массой неоформленных и туманных образов, которыми полны сказки).

Между тем, дошкольник, благодаря предварительным упражнениям осязательно-мускульного чувства, шутя закрепляет в своей памяти несколько десятков осязательно-моторных образов букв (а также цифр). Упражняясь в обведении вкладок и в штриховке полученных при таком обведении контуров, он изучает одновременно технику владения орудием письма и овладевает всем нужным для процесса письма и мышечным аппаратом.

Поэтому у большинства детей, прошедших через детский сад Монтессори, прекрасный и твердый почерк.

Овладение искусством письма в дошкольном возрасте, когда требует своего удовлетворения осязательно-мускульное чувство, имеет, как мы видим, серьезное биологическое обоснование. Таким путем действительно исчерпывается возможность, заложенная в данной фазе развития, и экономизируются силы и время для дальнейших достижений. Ребенок при поступлении в школу разгружается, и ему облегчаются новые приобретения.

Кроме того, таким путем разрешается важная гигиеническая проблема.

«Профессиональные» школьные заболевания: близорукость, искривления позвоночника со всеми пагубными последствиями

для организма, обусловливаются многолетним сидением учащихся на школьной скамье.

Ребенок пригвождается к парте в первые годы обучения в школе главным образом потому, что ему необходимо научиться каллиграфически писать. При шаблонных методах обучения на это требовалось много времени, и гибкий позвоночник искривлялся под тяжестью науки. Ребенок, прошедший детский сад, умеет писать и не должен гнуть спины за партой. Если, кроме того, в школе восторжествует монтессорианский метод самодеятельности и индивидуализации в обучении, этим самым провозгласят, по образному выражению Мак Мэна, – «великую хартию вольности» ребенка; школьник не будет более инертным и искалеченным рабом школьной скамьи, ему предоставят право вставать, менять позу, выбирать предмет для занятий. В этой свободной подвижности единственно верная профилактика школьных искревлений позвоночника и многих других заболеваний учащихся.

Подводя итоги всему вышесказанному относительно развития интеллекта у дошкольника в детском саду Монтессори, мы считаем себя вправе усматривать заслугу Монтессори в том, что она показала нам потребность ребенка в точных восприятиях и умение воспринимать и фиксировать их. Если мы учтем, что точные восприятия требуют для своего упрочения и воспроизведения гораздо меньшей затраты неровной энергии, чем восприятия спутанные, неоформленные, обусловливающие неточные приспособительные реакции, подлежащие в дальнейшем коррекции и потому представляющие чрезвычайно непроизводительную затрату сил, то нам придется и в этом признать биологическую ценность и обоснованность системы Монтессори. Она экономизирует психическую энергию, укрепляет наиболее уязвимую функцию интеллекта и тем, с одной стороны, предупреждает психическое истощение и сопряженные с ним расстройства, с другой – сберегает силы для дальнейшего прогрессирования.

Система Монтессори играет очень важную роль и в деле развития памяти.

Психологами и психопатологами установлены различные типы памяти (зрительный, слуховой, моторный, смешанный), обусловливающиеся, по-видимому, преимущественно преобладающим развитием соответственных участков в мозгу. Это преобладание может быть врожденным или является результатом усиленной функции.

Экспериментальные данные показывают нам, что для запоминания и припоминания требуется не только яркость и

четкость чувственных восприятий. Необходимой предпосылкой богатой и обширной памяти являются концентрация внимания, обилие ассоциативных и логических связей, усилие воли. При упражнениях на дидактическом материале Монтессори у дошкольника развиваются и укрепляются все виды памяти не только благодаря прочности фундамента – воспитанию чувств. Существенную роль играет при этом и развитие фиксирующего внимания, интеллекта и воли. Предоставление полной свободы ребенку для многократных самостоятельных повторных упражнений также имеет важное значение для прочного запоминания.

Прекрасным формальным упражнением памяти являются также введенные Ю.И. Фаусек отчеты детей. По окончании работы на материале, дети (разумеется, только изъявляющие желание) отдают отчет в том, что ими было сделано. Осознание временной последовательности, как известно, относительно поздно и постепенно развивается у дошкольника. И воспроизведение событий из собственной жизни с точным описанием деталей в правильной временной последовательности, как показывают наблюдения над детьми, дается с трудом в процессе развития. «Естественный эксперимент» в обстановке детского сада Монтессори весьма убедительно демонстрирует нам, что слабость памяти многих детей в значительной степени может быть обусловлена деорганизованностью внешней среды, ведущей и к деорганизации психики. «Слабая» детская память обнаруживает изумительную силу и точность, если жизнь ребенка протекает упорядоченно, в организованной обстановке. Напротив, «неупорядоченный» ребенок всегда отличается и слабой памятью. Он не в состоянии воспроизвести свои отдельные переживания во временной последовательности, он не в силах даже припомнить какое-нибудь отдельное свое действие и, уж подавно, не способен точно описать его. Это мы наблюдаем не только на неупорядоченных детях, недавно поступивших в детский сад, но и в тех случаях, когда уже пробывший некоторое время в детском саду и уже упорядочившийся ребенок вдруг – по тем или иным причинам – «выходит из порядка».

В сущности, легко себе представить, что при хаотическом, быстро и четко сменяющемся действии раздражителей на нашу нервную систему, не остается сколько-нибудь глубоких следов в нервных путях, которые могли бы облегчить последующее воспроизведение раздражения и обеспечить связь его со следами от других – одновременных или имевших место раньше – раздражений.

Таким образом, способствуя упорядочению психики

дошкольника, организуя окружающую среду и тем самым препятствуя хаотическому воздействию внешних раздражителей на внутренний мир ребенка, подвергая его нервную систему действию размеренных и точных стимулов и давая ребенку возможность в повторных упражнениях, в процессе «круговой реакции» проложить в своей нервной системе дифференцированные, резко отграниченные и нестирающиеся пути, Монтессори подводит прочную биологическую базу под функцию памяти.

Весьма велика ценность системы Монтессори и в деле питания воли. По справедливому замечанию Монтессори, дряблость воли подрастающих поколений внушает тревогу педагогам всех стран. Между тем, мы все еще не можем вытравить из своего сознания мысль, что, читая ребенку наставления или знакомя его с героическими подвигами других, мы развиваем в нем волю.

И к воспитанию воли Монтессори подошла как биолог. Воспитание координированных и приспособленных движений – первая биологическая ступень к культуре воли. Хотение представляет более позднюю надстройку над простым чувствительно-двигательным актом. Необходима наличность проторенных, правильно функционирующих центростремительных и центробежных путей, чтобы воля, это филогенетически относительно позднее приобретение, могла достигнуть надлежащего развития в кратком процессе онтогенезиса. Далее, для точности и целесообразности сознательных реакций требуется точность восприятия, правильная ориентировка в окружающем и согласованность с собственным «я», т. е. воспитание чувств, культура интеллекта и упорядоченность личности. Какими значительными достижениями в области именно этих психо-физических функций мы обязаны системе Монтессори, нами было выяснено выше.

Свою высокую биологическую ценность в деле воспитания воли дидактический материал Монтессори обнаруживает тем, что предметы его, действуя в качестве стимулов, не только вызывают реакции вообще, но, благодаря возможности самоконтроля, вызывают повторные и, в конечном счете, координированные реакции. Дети, самопроизвольно, никем не подталкиваемые, а руководимые лишь личным живым интересом, проделывают упражнения по 10, 20, а иногда и 40 раз, добиваясь, в конце концов, полного приспособления действия к стимулу. Только подобным образом подготовленные пути могут служить базой для сложных целесообразных и планомерных волевых действий, представляющих высший тип приспособления и координации

личности с окружающим миром. Дальнейшее достоинство материала, как мы неоднократно отмечали, заключается в том, что почти каждое упражнение таит в себе задание, могущее быть выполненным с помощью определенных, иногда разнообразных приемов. Так, упражняясь в подборе парных призм или кубов, один ребенок прежде, чем отправиться подыскивать пару призме, показанной воспитательницей, внимательно рассматривает ее, другой как бы взвешивает в руках, третий ощупывает ее и т. д. Одни руководствуются исключительно зрением, другие прибегают к помощи барического (ощущение объема наощупь) или стереогностического (ощущение формы наощупь) чувства. При каждом акте ребенок сравнивает, выбирает, решает самостоятельно.

Так ребенок в процессе личной творческой активности приводится к убеждению, что каждое задание может быть выполнено хорошо или плохо и что одни средства ведут быстрее к цели, чем другие. При этом в процессе работы у ребенка развивается настойчивость, вызывающая искреннее уважение у окружающих. Благодаря тому, что дошкольник в личном живом опыте путем настойчивых повторных упражнений добивается совершенных результатов, в нем укрепляется вера в себя, уверенность в умении и возможности выбирать и действовать, т. е. то свойство, которое обычно характеризуется как решительность.

Материал Монтессори не только позволяет ребенку достичь концентрации в работе с материалом, но и способствует развитию поляризации внимания. Всякий координированный акт, выполняемый ребенком, приучает его к исключению всего, что вредит согласованности и целесообразности движений, к задержке всего избыточного, нарушающего принцип экономии сил.

Именно в дошкольном возрасте психофизический аппарат, служащий и действенной и задерживающей воле, обладает наибольшей пластичностью, и Монтессори права, что как раз в этой фазе развития ребенку должен быть предоставлен материал и метод для овладения этой важной функцией.

Дети монтессорского сада демонстрируют нам, какого совершенства может достигнуть дошкольник в доступных ему волевых актах.

Среди приемов Монтессори, которые наряду с воспитанием чувств служат весьма действительным средством воспитания воли, два подверглись особенно суровой критике. Мы имеем в виду «уроки тишины» и хождение «по веревочке» (начерченному на полу кругу). Оба были отвергнуты, были признаны

неприемлемыми приемами «дрессировки» детей. Между тем, оба они незаменимы, особенно как пути развития поляризации внимания. Оба они пользуются большой симпатией, иногда даже любовью многих детей. Достижения в этой области вызывают у дошкольников чувство особого триумфа. Многие дети не только прекрасно «сидят в тишине» и бесшумно встают и выходят на зов руководительницы, но с особенным наслаждением тихо пододвигают под стол не только стульчик, на котором они сидели, но и все встречающиеся им на пути стулья.

Впрочем, приходится отметить, что в оценке этих приемов произошел перелом, и они именно принадлежат к числу тех, которые отторгаются от целого и применяются отдельно противниками Монтессори. Некоторыми авторитетами в области педагогики, как, например, Бинэ, подобные приемы усиленно рекомендуются для школьников. Они при этом упускают, однако, из виду, что наиболее благоприятным периодом для овладения координацией движений и превращения их в совершенные автоматические акты является дошкольный возраст.

В заключение отметим, что данные психопатологии также подтверждают ценность воспитания воли по методу Монтессори. Болезни воли выясняют нам, что воля не есть элементарная и незыблемая способность, приносимая нами с собой при рождении, но что она представляет весьма сложный продукт не одной лишь филогенетической, но и онтогенетической эволюции. Воля не только развивается и укрепляется в процессе индивидуального развития, но может остаться недоразвитой или подвергнуться тяжелым расстройствам и даже полному уничтожению.

Обстановка монтессорского сада оказывает организующее влияние и на эмотивную сферу дошкольника.

Общая психофизическая упорядоченность обусловливает умиротворенность духа и жизнерадостность, которые благотворно действуют на течение всех процессов в организме. Отсутствие резких аффективных колебаний и травматизирующих психику шоков является лучшей охраной нервной системы. Особенно важно то обстоятельство, что благодаря поразительному укреплению задерживающей воли, тормозящей буйные внешние проявления аффектов, достигают уродливого усиления и самые аффекты, всегда обостряющиеся при резких внешних сопутствующих проявлениях. Так, мы знаем, что резкое внешнее выявление скорби (плач, ломание рук и пр.) усиливает и самое чувство. То же относится и к гневу и пр.

Между тем, эти резкие взрывы аффектов, тяжело потрясающие даже нервную систему взрослых, особенно

губительны для детей. Их психика и без того находится в состоянии крайне неустойчивого равновесия. Частые же и резкие колебания в аффективной жизни могут в конечном счете привести к неуравновешенности, носящей явно болезненный характер. Мы видим тогда, как детские капризы, своеволие, необуздываемая вспыльчивость превращаются в ясно выраженные психопатологические симптомы (Штроейер).

С точки зрения психической гигиены, для нас чрезвычайно важно, что в системе Монтессори нет места культуре страха.

Только упорядоченные личности, с уравновешенной эмотивной сферой, ясным и быстро ориентирующимся интеллектом и твердой волей умеют правильно оценивать опасность и спокойно предотвращать ее и потому бесстрашны в истинном смысле слова. Человек отважен лишь тогда, когда он может осознать причину явления, порождающего страх, когда ему ясны пути и средства к ее устранению, и если, наконец, он полагает, что борьба и победа в его власти. Ребенок беспомощен и прекрасно чувствует свою беспомощность. Страхи обычно обусловливаются теми жуткими образами, которыми полны сказки. Гномы, бабы-яги, кощеи бессмертные невидимы и неуловимы.

Маленький ребенок сознает свою немощность перед этими жестокосердыми существами, всегда готовыми покуситься на его благополучие. Сказочная литература, которой в неограниченном количестве переупитывается дошкольник, является, по существу, «гимнастикой страха». Известно, что всякое упражнение создает проторенные пути, и эта гимнастика страха обусловливает привычное психофизическое предрасположение, которое нелегко вытравить впоследствии. Содержание, влагаемое в эмоцию страха, меняется с возрастом, но привычка к страху всю жизнь остается властной над человеком: как известно, у невропатов страх – один из тягчайших и наиболее трудно устранимых болезненных симптомов. Поэтому требуется сугубая осторожность в отношении детей с психопатической наследственностью. Но необходимо иметь ввиду, что даже при отсутствии наследственного психопатического отягощения страх легко может принять болезненные размеры у дошкольника благодаря естественной слабости его интеллекта и неограниченной власти фантазии.

Таким образом, страшные переживания не воспитывают в дошкольнике бесстрашия. Они, с одной стороны, причиняют серьезный, иногда непоправимый вред психическому здоровью дошкольника, с другой – культивируют трусость, всегда принижающую человеческую личность. Считаем нужным

отметить, что боязливость, робость могут очень пагубно отразиться и на развитии воли.

В детском саду Монтессори отсутствие сказок и уроки тишины представляют весьма ценные профилактические меры борьбы с детскими страхами. Тишина, особенно если к ней присоединяется темнота, пугает детей, преимущественно тех, в воображении которых живут жуткие образы из сказок. Тишина, или, вернее, те невнятные и таинственные слабые шумы, которыми всегда полна наша относительная тишина, таит в себе жуть. Приучая детей к этим шумам и шорохам, разоблачая их происхождение, мы делаем их знакомыми и понятными, срываем с них покров таинственности и лишаем их способности действовать устрашающе.

«Уроки тишины», как и все прочие приемы Монтессори, – обнаруживают свою ценность не только в одном каком-либо отношении. Они не только служат развитию чувства слуха и воспитанию воли, но оказывают оздоровляющее действие на эмотивную сферу.

Укажем также, что, приучаясь выходить на зов, в то время, как на него устремлены взоры и руководительницы, и товарищей, дошкольник преодолевает в себе застенчивость, так часто являющуюся тормозом в жизни человека.

В обстановке сада в ребенке культивируются и высшие интеллектуальные эмоции. Мы уже отмечали, какое важное значение приписывается Монтессори интересу. В ее саду интерес приковывает дошкольника не к одной только игре. Для нас весьма важно, что он самопроизвольно привлекает дитя к работе. Интерес помогает превращению блуждающего внимания ребенка во внимание фиксирующее. Интерес воспитывает в нем настойчивость в работе и любовь к труду. Становясь внимательным и самостоятельным наблюдателем, умеющим изучать объект с разных точек зрения, дитя расширяет круг своих интересов. Оно приобщается к радости труда, приучается быть счастливым триумфами духа. Монтессори не подпадает под власть прекраснодушно-фантазирующего вымысла, когда описывает слезы на глазах у посетителей, наблюдающих крошек, работающих с энтузиазмом и радостью. При виде сияния, озаряющего личико ребенка, который прочел и понял не дававшееся ему слово или сделал удивительное, возбуждающее неописуемый восторг открытие, что «крышка стола – прямоугольник, и дверь ведь тоже прямоугольник», у многих взрослых гостей сада «подозрительно» увлажняются глаза. Так трогательно ликование ребенка по поводу того, что луч света прорезал давящий его мрак, что чуть-чуть поднялась завеса

неведения, ревниво скрывающая таинственный и с трудом поддающийся осознанию внешний мир.

Часто высказывается опасение, что в саду Монтессори строго уважается духовная неприкосновенность личности дошкольника, и ребенок, по возможности, предоставляется самому себе в работе, он вырастает ярым индивидуалистом, и в нем не воспитываются социальные чувства.

В саду Монтессори – не меньше, а, быть может, даже больше, чем в других садах, условий для воспитания социальных чувств.

Приучаясь к самообслуживанию (в пределах своих сил), ребенок становится самостоятельным и привыкает не быть паразитом, нуждающимся и деспотически требующим излишних, в сущности, услуг со стороны взрослых. Во время дежурства и других посильных хозяйственных работ он приучается не только пользоваться попечением товарищей, но и воздавать им тем же. Умея любить и уважать свой труд, он научается уважать и очень доброжелательно оценивать работу товарищей. Движимые искренним желанием помочь малышам, которые отчаянно отбиваются от них с криками: «Я сам, я сама, не надо!» старшие дети часто, – без злого умысла, конечно, – попирают ту самую систему, которая дала им возможность вырасти самостоятельными и умеющими прийти на помощь другим людям.

Детям предоставлено достаточно возможностей и для «коллективного творчества» – общие упражнения под музыку, пение, игры и проч.

Но у Монтессори имеется великий косвенный способ подведения детей к социальным чувствам, которого нет в других системах. Как мы указывали выше, она не вносит соревнования в работу детей. Монтессори усматривает клевету на человечество в утверждении, что соревнование есть главный импульс к труду, к желанию совершенства в работе, и потому протестует против вывода, что с выключением соревнования отпадает, якобы, главный рычаг прогресса.

Уже в ребенке потребность в труде так же властна, как и потребность в игре. И если справедливо утверждение, что дошкольник превращает труд в игру, то нередко с полным правом можно сказать, что ребенок жадно ищет труда в игре. Алчную жажду труда, устремление к совершенным достижениям, радость от результатов труда, от самостоятельных исканий и творческой активности мы констатируем уже в дошкольнике. Наша задача не угашать, а, напротив, раздувать этот огонь, в котором, подобно неопалимой купине, горит, не сгорая, жадно рвущийся к истине и мятежный дух человеческий. Путь к этому не в соревновании,

приводящем к зависти, взаимному озлоблению и насилию человека над человеком. Соревнование, конкуренция поднимают муть из глубины души взрослого и препятствуют возникновению чувства солидарности. Тем более мы должны быть осторожными в культуре этого чувства у дошкольника, который, по всему своему естеству, вовсе не альтруист и склонен, прежде всего, утвердить себя.

Ребенок, самостоятельно и углубленно работающий на материале, добиваясь возможного для него совершенства, не знает соревнования. Он не завидует успехам товарищей, так как вполне удовлетворен собственными посильными достижениями, и никто не подгоняет его, не ставит ему на вид его малоуспешности. Никто не заставляет его идти в ногу с более одаренными, быть может, товарищами. Он не равняется по другим, единственный безошибочно верный для него критерий – его личные возможности.

Педагоги, упрекающие Монтессори за отсутствие «коллективного труда» в ее детском саду, сами впадают в ошибку. Они требуют от дошкольника того, что он еще не в состоянии дать в этой фазе своего развития. По отношению к периоду раннего детства все наши усилия должны быть именно направлены на организацию индивидуальности. Дошкольник, ставший личностью, умеющий трудится с любовью и самостоятельно, может в дальнейшем быть подведен к коллективному труду, в который он сумеет внести творческую инициативу и согласованность с товарищами. Только пройдя через стадию личной координации, он дорастает до координации своих действий с коллективом в качестве разумного и толкового сотрудника. В этом мы часто имеем возможность убедиться, наблюдая коллективные упражнения детей (например, оркестр, в котором они все охотно принимают участие и пр.). Напротив, подводя к коллективному труду дошкольников, в которых еще не успела выкристаллизоваться индивидуальность и способность к самостоятельной работе, мы рискуем превратить их просто в стадо автоматически подражающих друг другу или воспитателю существ. Нам никогда не следует забывать о крайней внушаемости ребенка дошкольного возраста, и мы должны помнить о том, что стадность не есть социальность.

Существенное значение для развития моральных, а значит и социальных, устоев в ребенке система Монтессори имеет еще и потому, что она развивает в нем правдивость. Ребенок, научившийся точно мыслить и точно выражать словами свои переживания, уже не склонен ко лжи. Он не является игрушкой гипертрофированной фантазии. Он точный наблюдатель и очень

точный и осторожный воспроизводитель пережитого. В отчетах, отдаваемых руководительнице, о том, как он провел свой день в саду, пяти– и шестилетки изумляют нас точностью и той требовательностью к себе, которую они при этом проявляют. «Я, кажется, строил башню… нет, не помню», – говорит один. «Я рисовала жука, только худо вышло, завтра, может быть, нарисую лучше», – заявляет другая и т. д.

Материал Монтессори подводит детей и к эстетическим переживаниям. Он вырабатывает из них тонких ценителей цветов и форм; мы часто слышим со стороны наших детей эстетическую оценку таких объектов и явлений, мимо которых равнодушно проходят не только другие дети, но и взрослые. Не только окружающий мир, рисунки свои и товарищей, но и предметы материала всегда вызывают эстетическую оценку у ребенка. Воздвигнув башни из кубов и построив вокруг них лестницы из призм или разложив коврик из цветных мотушек, ребенок радостно восклицает: «Как красиво». Он умеет также получать наслаждение от того чувства, в отношении которого дефективно большинство людей – от осязания.

Сами дети ежедневно демонстрируют нам, как неправы противники Монтессори, силящиеся доказать, что восприятие ребенком форм и цветов уничтожает в нем способность к эстетическим переживаниям, так как «сухой анализ убивает в нем художественный синтез».

Общепризнанно, что в дошкольном возрасте воображение является доминирующей функцией; оно – наиболее благоприятствуемая сторона психической активности. Это «естественное» преобладание поддерживается усиленной «искусственной» культурой воображения, занимающей первенствующее положение во всех системах воспитания дошкольника. Нам следует, однако, задать себе вопрос, действительно ли воображение дошкольника идентично и равноценно «творческому воображению» одаренных им взрослых, и необходимо ли и дальше поддерживать это «естественное» преобладание обычно применяемыми средствами.

Под творческим воображением мы понимаем психическую функцию, создающую новые и оригинальные образы из данных опыта. Изучая «творческое изображение» детей в его наиболее ярких проявлениях – игре и рисовании, – мы всегда ясно и отчетливо видим следующее: в области создания новых комбинаций дошкольник обнаруживает полное убожество, его комбинации новы лишь в отрицательном смысле – поскольку они не похожи на действительность, которую дитя, в сущности, стремится рабски копировать. Несходство это обусловлено

нечеткостью чувственных восприятий и дефективностью воспроизведения. Дошкольник (мы говорим о детях до 6 лет), предоставленный самому себе и творящий самопроизвольно, а не по указке взрослого, всегда подражает и воспроизводит пережитое, иногда с удручающей нас, взрослых, монотонностью и настойчивой повторностью. «Свободное» творчество дошкольника – фикция. Оно всегда связано путами действительности, и, если ребенок неточный воспроизводитель воспринятого, то не по нежеланию, а по неумению. Кто из имевших дело с дошкольниками не знает их поправок к сказкам, если рассказчик позволил себе уклонение от раз данного текста? Маленький слушатель с беспощадной суровостью обрывает «свободного творца» и неумолимо требует точного повторения (разумеется, если он не стесняется рассказчика), ибо для него фантазия есть реальность, – а реальность обязывает!

Силу этого «свободного творчества» мы оцениваем сообразно той уверенности, с какою ребенок облачает недоноски своей фантазии в одежды реальности. Но эта сила, как нам известно, есть следствие слабости интеллекта. А если, наблюдая детскую игру, мы порою восхищаемся деталью, внесенной каким-нибудь ребенком, особенно «богато одаренным творческим воображением», мы всегда можем быть уверены, что эта деталь не сочинена им самим; она подсмотрена им – лучшим наблюдателем, чем другие – из жизни или заимствована у более наблюдательного товарища. Дошкольник не творец новых, оригинальных комбинаций; он создатель недоношенных образов. Дошкольник не обладает творческим воображением, но находится в стадии фантазирующей апперцепции. Поэтому воображение дошкольника отнюдь не должно отождествляться с творческим воображением взрослого.

Монтессори совершенно справедливо не усматривает в переупитывании детей сказками средства к воспитанию творческого воображения. Ключ к сокровищнице, где скрыто это драгоценнейшее украшение человеческого рода, не в наших руках. У нас нет никаких оснований полагать, что пассивное восприятие чуждого творчества взрослых, насыщенного образами, которым в детской душе не соответствуют никакие адекватные личные переживания, культивирует «творческое» воображение. Последнее представляет сложную и высшую функцию. Как нами уже указывалось, мы искусственно, в целях изучения, дробим человеческую психику на отдельные функции и способности. Однако нам следует не упускать из виду, что все функции в процессе жизни находятся во взаимной связи и взаимодействии, и что развитие одной высшей функции предполагает наличность

других, находящихся с первой в строгом соотношении. Творческое воображение предполагает определенное развитие высших сторон интеллекта: внимания, эмотивности и воли. Предпосылкой является наличность ярких и четких образов чувственных восприятий. Всех этих условий нет налицо у дошкольника. Стремление культивировать в раннем детстве столь высокую форму психической активности путем пассивных восприятий плодов творчества взрослых не имеет под собой почвы. Если нам нужен в подтверждение этой мысли массовый контрольный эксперимент, то он налицо. Из поколения в поколение в интернациональном масштабе детей немилосердно обкармливают сказками. Но, увы, и Андерсены, и Жуковские, и Пушкины по-прежнему лишь исключительно редкими яркими метеорами мелькают на нашем горизонте. Количество оригинальных творцов в области сказки не возрастает от наших педагогических усилий. И то обстоятельство, что обычай рассказывать маленьким детям сказки утвержден веками и практикуется в международном масштабе, не доказывает его «биологической ценности», ни даже его безвредности. В человечестве, к несчастью, утверждаются и биологически вредные привычки. Обычай пеленания детей, обычай перекармливания грудных младенцев и кормления их пищей, для переваривания которой у них не вырабатывается еще ферментов, также «утверждены веками и практикуются повсеместно». И они служили естественному отбору, способствуя выживанию более крепких от рождения и массовому вымиранию слабейших. Однако, медицина, доказав их вред, повела с ними борьбу и выходит победительницей. Тот же принцип остается в силе и для психической гигиены. Сказка не выполняет поставленного ей педагогического задания – она не способствует развитию творческого воображения. Но помимо этого, она, за исключением редких ценных произведений искусства, причиняет прямой вред психике дошкольника. Большинство сказок полны нелепостей, в которых попираются основные законы объективной действительности, к осознанию которых с таким трудом приходит детский интеллект. Сказки не только не облегчают работы детского мышления на этом пути, но, наоборот, способствуют немилосердному затемнению и затуманиванию детских мозгов. Но самым отрицательным в них являются элементы жестокого и страшного. О результатах культивирования страха в дошкольнике мы говорили уже выше.

Здесь мы укажем еще лишь то, что привычка безудержно фантазировать приводит к уничтожению грани между правдой и вымыслом и к свободному и безответственному проецированию

всех порождений фантазии в реальность, т. е. к лживости. Эта лживость у дошкольников легко принимает размеры, приводящие в отчаяние родителей и воспитателей. У детей с наследственным психопатическим отягощением (особенно при наличности уклона в сторону истерии) эта лживость разрастается буквально до чудовищных размеров, превращаясь в болезненный симптом, известный под названием фантазирующей лживости.

Столь же пагубное действие на детскую психику оказывает и элемент жестокого в сказках. Мы могли бы подкрепить наши положения и наблюдениями над дошкольниками, и данными из воспоминаний взрослых о влиянии на них сказок. Но за недостатком места мы позволим себе только привести слова Эдм. де Амичиса (детские и школьные воспоминания) «Побуждаемая желанием развеселить меня, моя добрая старая няня, того не ведая, сделала из меня не некоторое время жалкую жертву страхов перед призраками. И все это благодаря одной только сказке, которую она необдуманно рассказала мне, сидя за пряжей и поглядывая на плиту, где кипел к ужину суп. Это была сказка про смерть, над которой посмеялся мальчик; она объявляет ему, что вечером придет взять его из постели. И ночью мальчик слышит ее шаги по улице, потом за дверью, потом в комнате, и, наконец, смерть хватает его и уносит с собою. Эта сказка наполнила меня болезненным страхом. С моим живым воображением я положительно слышал по ночам шаги смерти, причем лихорадочно дрожал, покрывался холодным потом и стучал зубами. Часто я вскакивал и бежал в комнату матери, призывая ее на помощь. Отсюда же родились тысячи других страхов: я боялся оставаться в одиночестве даже днем, – дрожал, увидав неожиданно растянутую простыню, которая казалась мне плащом смерти».

Как мы уже указывали выше, творческое воображение у дошкольника мы не властны развить потому, что творческое воображение есть высший тип воображения, для существования которого не имеется необходимых предпосылок в раннем детстве.

Помимо того – и это мы уже отметили – творческое воображение есть особый вид одаренности, и привить его ребенку своими педагогическими усилиями мы не можем. Наши устремления должны быть направлены лишь на то, чтоб не заглушить в ребенке заложенных в нем возможностей, дабы они могли свободно выявиться, когда наступит этому срок.

Нельзя, однако, отрицать, что сказочная литература, не культивируя творческого воображения, способствует развитию воображения репродуктивного (воспроизводящего). И это воображение в высшей степени ценно для заурядного человека,

которого природа не одарила воображением творческим.

Нам следует, однако, задаться вопросом, действительно ли сказки способствуют поднятию репродуктивного воображения на должную высоту, и нет ли других средств, которые приносили бы в этом направлении ту же пользу, что и сказки, не причиняя в то же время вреда.

Образы воспроизводящего воображения дошкольника тусклы, расплывчаты и туманны. Накопление подобных образов в большом количестве отнюдь не способствует яркости и мощности воспроизводящего воображения. Независимо от нарастания в отношении количества, они остаются по-прежнему убогими в смысле качества. Путь к улучшению последнего лишь один – воспитание чувств.

Сказки не воспитывают чувств, а потому не улучшают воспроизводящего воображения. Но, взамен того, они культивируют в ребенке мечтательность, склонность удаляться от окружающей жизни и замыкаться в царстве туманных и сладких грез. Они воспитывают поколения дряблых волей и презирающих «серую и скучную действительность» «неотмирников», изображений которых полна и наша, и европейская литература. Они культивируют прекраснодушных Маниловых, витающих в мире «благих пожеланий» и неспособных проявить творческую активность в жизненном строительстве.

Вдохнуть в человека творческое воображение педагогика не властна.

«Человек не может быть творцом человека», – справедливо говорит Монтессори.

Она заботится о развитии воображения репродуктивного, причем условия, в которые ставится дошкольник, таковы, что при одаренности творческим воображением, последнее не только не заглушается, но может окрепнуть и выявиться в полном блеске.

И здесь Монтессори, как биолог, прежде всего опирается на метод «косвенной подготовки».

И репродуктивное, и творческое воображение заимствуют свой материал из опыта. Для того, чтобы образы фантазии блестели и искрились, как самоцветные камни, необходимы яркие чувственные восприятия, создающиеся благодаря воспитанию чувств на материале Монтессори. Мы уже говорили о том, что, утверждая в ребенке четкие категории восприятий, этот материал дает возможность дошкольнику самостоятельно собирать богатую жатву при подходе к природе. Образы, запечатлевающиеся в его мозгу, блещут всеми переливами красок, одарены рельефностью форм; в его душе звенят отголоски звуков, которыми богат внешний мир.

Но система Монтессори содержит в себе и прямые упражнения воображения. Сперва это воображение выявляет себя в форме воображения репродуктивного. Затем у детей постарше, начинающих уже выходить из дошкольного возраста, появляются проблески творческого воображения, мощность и размах которого различны сообразно личной одаренности.

Рисование и лепка, пение, чтение и слушание небольших истинно художественных произведений (не сказок), драматическое представление «приказаний», написанных на карточках, игры, даже составление фраз по данным буквам, – все это средства для упражнения воображения.

В детском саду Монтессори детям предоставлена полная возможность при рисовании «творить свободно». Наряду с этим они обводят шаблоны и закрашивают их. Некоторые художники к последнему виду рисования относятся крайне отрицательно; они находят, что подобные упражнения не только не развивают, но заглушают «свободное творчество».

Между тем, что видим мы, сравнивая рисунки дошкольников, «творящих свободно», с произведениями детей, пользующихся шаблонами?

Так называемое «свободное» творчество дошкольника представляет более или менее неудачное воспроизведение действительности. Пролетарское дитя рисует домики, деревца, предметы домашнего обихода, солдатиков; дети интеллигентов рисуют замки, рыцарей. Некоторые из них (постарше) получили даже наставления от родителей, что надо рисовать, «как не бывает», и тогда… они рисуют вишни, растущие прямо на небе, или раскрашивают листья лиловым карандашом. Всегда перед нами подражание реальности. Сплошь и рядом обычная детская повторность, многократная разработка одного и того же мотива. «Свободное творчество дошкольников всегда точно определяется окружающей их обстановкой».

Что наблюдаем мы, когда дети рисуют с помощью шаблонов? Ребенок выбирает вкладки и цвета по своему вкусу. Сперва он плохо обводит контур и заштриховывает, не стесняясь границами. Затем он научается воспринимать контур и придерживаться его. Начинает также комбинировать цвета. И, наконец, после многих упражнений, когда в нем утвердились и формы, и цвета, он создает никогда не виданные им сложные орнаменты и придумывает самостоятельно яркие колоритные мотивы.

Правда, добиваясь совершенства в рисунке, он рисует элемент орнамента не от руки, а обводит вкладку. Но комбинация, новая и оригинальная – продукт его творчества. И в нас нет ровно никаких оснований считать это творчество менее

свободным, чем воспроизведение лошадки, которую ребенок видел на улице, или замка с рыцарями, который он разглядывал на картинке.

Между тем, мы часто видим, как ребенок садится рисовать, запасаясь сразу всеми вкладками и цветными карандашами, которые понадобятся ему для работы. Образ, во всем богатстве формы и красок, живет в его воображении.

В других случаях мы наблюдаем интересную импровизацию в процессе работы.

Какие основания у нас имеются для утверждения, что рисование по вкладкам, приводящее ребенка к созданию оригинальных орнаментов, убивает «свободное творчество»?

С нашей точки зрения – ровно никаких! Наоборот, мы видим, что, наряду с рисованием по вкладкам, ребенок продолжает заниматься и так называемым свободным творчеством.

Если ребенок одарен от природы творческим воображением в этой области, то он со временем станет художником. Воспитав его внешние чувства, развив любовь и понимание формы и красок, научив владеть орудием рисования, – словом, дав ему материал и метод пользования им, – мы дали ему самое необходимое и ничего не заглушили.

Разумеется, мы не задаемся целью сделать дошкольника художником и, уж подавно, не собираемся сделать из него художника определенного направления в искусстве. Система Монтессори не есть система педагогических кунстштюков (фокусов).

Одаренность, которая есть в ребенке, выявится, когда пробьет для этого час. Если же ему не отпущено природой художественного дарования, то те навыки, которые он приобрел в детском саду, все же чрезвычайно обогатили его. Кем бы он ни был впоследствии, – рабочим, техником, врачом, натуралистом или просто любителем природы, – он всегда сумеет правдиво и точно зафиксировать то, что требуется или что возбудило в нем интерес.

В отношении выявления творческого воображения система Монтессори кажется нам ценной еще благодаря следующему: творческое воображение мы приписываем не тем, в чьем мозгу рождаются новые образы, как бы сочны и диковинны они ни были. Одной наличности их внутри нас мало. Иначе оригинальнейшими и величайшими гениями оказались бы маньяки, – в их больной голове вихрем клубятся самые затейливые и причудливые построения. Мы руководствуемся не только качеством, связностью образов и наличностью их в сознании творящего. Мы требуем воплощения их в жизнь. Мы

ждем выявления их, претворения в слова и звуки, произведения кисти и резца. И если допустимо вообще ставить вопрос о том, как можем мы способствовать развитию творческого воображения нашими педагогическими усилиями, то нам представляется, что точка приложения рычага наших воздействий – в развитии творческой активности как таковой.

Система Монтессори поддерживает и укрепляет в ребенке заложенную в нем творческую активность. При наблюдении дошкольников в нас утверждается мысль, что творческим воображением в области искусства, науки или техники одарены лишь отдельные люди. Но творческая активность в отношении жизни заложена в каждом ребенке. Система Монтессори, предоставляющая дошкольнику максимум самодеятельности в организованной обстановке, дает ему вместе с тем возможность превратить его маленькую личную жизнь в акт его личного творчества. Она подготовляет из него будущего творчески активного члена трудового коллектива. Выльется ли в дальнейшем эта творческая активность в какую-либо из форм творческого воображения, – это предопределено природными задатками. Организованность обстановки не угашает творчества. Напротив. Для всякого творчества необходим подходящий материал и метод. Если мы предложим ребенку огромные, тяжеловесные игрушки, которыми он не в силах будет орудовать, мы убьем творческую игру.

В материале Монтессори – как мы в этом убеждаемся на опыте – имеется все необходимое и достаточное для творчества, посильного дошкольнику.

И мы испытываем глубокое удовлетворение при виде того, какое неистощимое творчество, какое индивидуальное своеобразие обнаруживают различные дети в подходе к однородному материалу.

В детском саду Монтессори, как мы уже указывали выше, не одно только рисование служит культуре изображения.

Простая и художественная песенка, незатейливый, близкий и ясный по сюжету, но художественный рассказ (прочитанный или рассказанный желающим детям), рождают в мозгу ребенка не туманные, а живые образы, облеченные в плоть и кровь благодаря данным детского опыта; они служат куда более действенным средством для развития воображения, чем сказки. Преимущество их в том, что, принося пользу, они не причиняют вреда.

Игра и игрушки в монтессорском саду, более, чем в каком-либо другом, служат для развития воображения, так как они не используются в качестве средства обучения.

Весьма пригодна также для этой цели и драматическая

передача детьми поручений, написанных на карточках. Это упражнение пользуется большой любовью детей. При наблюдении дошкольников, наперебой и с радостью изображающих: «девочка уронила чашку, которая разбилась, и заплакала» или «мальчик сел за стол и задумался», невольно напрашивается заключение, что их воображение работает при этом не меньше, чем воображение артиста, проводящего какую-либо сцену.

В сущности, многие из приемов Монтессори упражняют воображение. Укажем в заключение только на то, что даже составление фраз по буквам может упражнять деятельность воображения.

Когда ребенок пяти с половиной лет, взяв карточку с буквой «в», составляет из рассыпного шрифта фразу: «я рву траву» или, взяв «к», составляет: «дядя спит в кровати и клюет носом», нельзя не признать в нем наличности воображения и упражнения этой функции во время подобной работы.

Таким образом, с нашей точки зрения, к воспитанию воображения у дошкольника Монтессори подходит как педагог, врач и биолог.

И если мы обратимся к данным психопатологии, то и здесь найдем подтверждение правильности подхода Монтессори к культуре воображения.

Психопатология учит нас, что воображение (разумеется, не в его высших творческих формах), представляет более низшую функцию, чем функция интеллекта, относящаяся к восприятию реальности и ориентировки в ней. Поэтому оно остается непоколебленным в тех случаях психоневроза, когда вышеупомянутая функция интеллекта серьезно расстраивается. Мало того, оно даже разрастается за счет захиревшего интеллекта. И психастеники и, особенно, истерики жестоко страдают от пышного расцвета фантазии. Под влиянием неудержимой работы воображения разрастаются до чудовищных размеров страхи психастеников. Услужливое воображение рисует им картины, от которых замирает сердце и мутится рассудок. И тогда добровольная смерть милее жизни под властью такого демона.

У истериков образы воображения узурпируют власть над его прочими жизненными функциями. Больной воображает, что он нем, и утрачивает способность речи; он воображает себя парализованным – и лежит недвижимо. Это же безудержное воображение приводит к невероятной фантазирующей лживости истеричных. Все эти симптомы мы наблюдаем в случаях болезни уже в дошкольном возрасте.

Итак, психопатология показывает нам, что обычное

«фантазирование», представляет низший тип психической активности сравнительно с точным осознанием объективной действительности и ориентированием в ней; поэтому оно относительно более устойчиво.

Мы уже указывали на вредную роль мечтательности, развивающейся в ущерб интеллекту и воле.

Предупреждая культуру праздной мечтательности, борясь с воспитанием в ребенке страхов и лживости, развивая и оберегая уязвимые стороны интеллекта, волю и высшие эмоции, Монтессори способствует оздоровлению человеческой психики.

Приводя к гармоническому развитию все стороны психической активности ребенка, система Монтессори упорядочивает его психофизические функции.

Показателем этой упорядоченной организованности служит не одна только моторная упорядоченность, координированность движений дошкольника. Ребенок может достигнуть относительно весьма значительной моторной упорядоченности и в то же время обнаруживать серьезную дезорганизованность в сфере психической. Очень важным критерием для суждения о психической упорядоченности дошкольника могут служить данные, получаемые нами при наблюдении за его работой.

Установка на работу, длительное и методическое выполнение ее, степень фиксации внимания, настойчивость и повторность в выполнении, перерыв в работе с возвращением к ней или с переходом к другой работе, тип меняющихся занятий, поведение ребенка в перерывах между работами и по окончании занятий и многое другое служат нам важными опорными пунктами в оценке процесса психического упорядочения дошкольника.

Упорядочение детской личности нередко приравнивается противниками Монтессори к угашению всего самобытного и оригинально творческого в ней, а детский сад Монтессори сравнивается с прокрустовым ложем, где отсекается все, выходящее за пределы «серой и скучной нормы». Согласно трафаретному взгляду, неуравновешенность – непременный спутник гениальности, и потому система, стремящаяся уравновесить и упорядочить психику, – могильщик для всего выдающегося в человечестве и должна подвергнуться остракизму. Между тем, это ходячая точка зрения, как и многие ей подобные, не имеет под собой научного основания. Мы знаем, правда, что среди высокоодаренных личностей наблюдается немалый процент неуравновешенных, но это не дает нам права для утверждения, что между неуравновешенностью и высокой одаренностью существует причинная зависимость.

В подавляющем большинстве случаев из среды неуравновешенных рекрутируются не гении и таланты, а психопаты, не выдерживающие жизненных испытаний, с трудом влачащие существование и попадающие, – в резко выраженных случаях болезни, – в дома для душевнобольных или добровольно ликвидирующие свои счеты с жизнью. ***Чем раньше и чем резче проявляется неуравновешенность, тем более грозные опасности сулит она в будущем***. Самая действительная профилактика грядущей беды – ***упорядочение*** психического хаоса.

Необходимо также, наконец, перестать испытывать трепет и отвращение перед словом «норма». Норма не есть понятие статистическое, – как справедливо отмечают Штратц, Штерн и др.; она не представляет «среднего» или «серого» человека; норма есть понятие телеологическое, цель, идеальное достижение, на которое установлены индивиды. Торжество нормы далеко не равнозначащее нивелировке человечества, но означает выявление всего разнообразия природных индивидуальных вариаций; ибо у каждой особи своя установка и свой «нормальный», т. е. «идеальный», предел.

Таким образом, добиваясь упорядочения детской личности, Монтессори права и как биолог, и как врач, и как педагог.

Практика детского сада Монтессори

Практика детского сада Монтессори

При организации детского сада Монтессори огромное значение имеет, прежде всего, обстановка того помещения, в котором устраивается детский сад. В этом отношении Монтессори обращает столько же, если не больше, внимания на психическую сторону детского организма, как и на физическую: «Гигиена психики стоит теперь у порога школы со своими новыми требованиями, которые, конечно, являются не менее важными, чем те, которые уже сделали свой первый победный шаг в силу гигиены физической». Прежде всего, комнаты должны быть достаточно велики, и не только комната для игр, но и комната для работы, так как в ней, прежде всего, должна быть обеспечена «свобода движения». В комнате должно быть достаточно свободного пространства, чтобы дети могли двигаться среди мебели, чтобы могли разложить коврики на полу для занятий и двигаться под музыку. Стены комнат не должны быть голыми, но также не должны быть и завешены чрезмерным количеством всяких ненужных украшений. Окрашенные в светлый приятный тон, с простым художественным орнаментом, с несколькими хорошо подобранными художественными картинками в красках и фотографиями, повешенными на уровне детских глаз, – вот и все. Монтессори вооружается против всей той бумажной мишуры (самодельщины), которая, якобы воспитывая эстетический вкус ребенка, наводняет многие наши детские сады, и особенно против вывешивания на стенах детских, далеко не совершенных, часто уродливых, работ. Глаз ребенка должен воспитываться на совершенных формах. Наши дети – наши продолжатели, и мы обязаны, по мнению Монтессори, дать им самое лучшее, что есть у нас, чтобы они стали лучше, совершеннее нас. Вся обстановка в общем должна действовать на детей успокаивающим образом, излишек и пестрота случайных предметов раздражают и суетят психику человека. Мебель должна быть удобной соответственно детскому росту и легкой не только для легкости передвижения детскими руками, но также и для воспитания бережного к ней отношения из-за ее ломкости. Для этого же даются детям фаянсовые тарелки и чашки, стеклянные стаканы и вазочки для цветов, бьющиеся безделушки. «Фактически эти предметы являются доносчиками движений грубых, нервных, невоспитанных», – говорит Монтессори. Ребенок, желая сохранить вещь, упражняется в осторожности. Мебель должна быть красивой, но не украшениями и пестротой, а простотой и изяществом линий и окраски. Этим же должна отличаться и

посуда и все вещи детского обихода.

Ребенок, помещенный в такую покойную, чарующую его обстановку, скоро успокаивается и сам, и каждый маленький гражданин этого детского общества делается бдительным хозяином и хранителем их общего дома и хозяйства. Этому способствует строго обдуманная обстановка, дающая ребенку возможность «свободного движения», но не просто движения для движений, без цели, но для их координации. Моторные стремления каждого здорового ребенка находят свой выход в разумной работе, так называемых упражнениях в «практической жизни», которым Монтессори придает большое значение. Но для этого необходимо приготовить «приспособленную для этого среду и затем предоставить детей их инстинктам активности и подражания; окружающие предметы должны быть пропорциональными размерам и силам ребенка; легкая мебель, которую они могут переносить, низкие шкапчики, до которых могут достать их руки; легко отпирающиеся замки, скользящие ящики; вешалки и крючки на стенах на высоте детских рук; щетки, которые могут обхватить их руки; метелки с короткими ручками; тазики, такие маленькие, что они имеют силы их опорожнить; кусочки мыла, умещающиеся в углублении их рук; платья, легко снимающиеся и надевающиеся. В такой обстановке ребенок, привлекаемый самими вещами, а не приказаниями к активности, усовершенствует без утомления свои движения, приобретая грацию и ловкость.

Вторым условием детского сада Монтессори является дидактический материал. Этот материал распадается на несколько частей: 1 – материал для воспитания органов чувств, 2 – материал для обучения письму и чтению и 3 – для обучения счету.

Все отдельные предметы материала тесно связаны между собою одной общей идеей и, оторванные от общей массы и вкрапленные среди материала другой системы, они теряют свой смысл и не дают никакого или весьма малый результат в развитии ребенка. А потому в настоящем детском саду Монтессори должен быть весь материал полностью, и только он один, без примеси какого бы то ни было другого. В рабочей комнате детского сада находится только дидактический материал и никаких игрушек за исключением нескольких безделушек, служащих украшением комнаты. Монтессори отделяет предметы дидактического материала от игрушек, считая эти последние необходимыми для детей – для другой цели, для цели просто «игры», не придавая им значения в развитии детского интеллекта. Игрушки помещаются в отдельной комнате, и в рабочую комнату

играющие дети их не вносят, уважая работу товарищей.

Материал должен быть строго точным и изящным. Необходимо, чтобы все размеры были рассчитаны, чтобы цилиндрики легко входили в ячейки, чтобы вкладки не проваливались, чтобы кнопки для держания были удобны для детских рук, чтобы дерево, из которого сделаны все предметы, не коробилось, чтобы все предметы были окрашены чистыми, приятными красками, требуемыми Монтессори. Нужно также, чтобы материал был расставлен на низких полочках так, чтобы дети, войдя в рабочую комнату, могли сразу его увидеть и взять по своему выбору.

От времени до времени, перед началом занятий, руководительница устраивает так называемые «уроки вежливости», которые дети любят и относятся к ним добросовестно: детей учат входить в комнату, тихо отворяя и затворяя двери, не хлопая ими; учат вежливо кланяться, спокойно садиться на место, вежливо подавать вещи. Иногда руководительница шепотом подзывает к себе спокойно сидящих детей по очереди и говорит им на ухо поручения, которые они должны выполнить; она говорит: «Сядь на стул у доски», «сядь на диван», «обойди вокруг комнаты», «выйди в другую комнату и тихо закрой дверь», «принеси мне карандаш», «принеси мне самый большой куб», «сядь на стул у стены направо», «стань рядом с Алешей слева», «подай Наде правую руку», «возьми Асю за левую руку» и проч. Для читающих детей эти «приказания», как их называют дети, можно писать на билетиках.

Весь материал Монтессори предназначается для воспитания чувств: моторного, осязательного, зрительного, слухового и даже обонятельного и вкусового, и все рабочее утро (от часу до полутора) дети заняты этим материалом. Дети берут с полочек и из шкапчиков предметы материала по выбору. Есть всегда несколько таких нетерпеливых, которые не дожидаются предложения руководительницы и, вскочивши с места, берут предметы и работают. Руководительница не вмешивается и только наблюдает за детьми. Одни сразу подходят к полке и решительно берут предметы; эти уже твердо знают, что им нужно; большею частью это – работа, которую они исполняли уже и вчера, и даже несколько дней подряд, делая попытки двигаться вперед только после многих повторных упражнений; другие после некоторого колебания берут сначала работу легкую, хорошо им знакомую и много раз повторяемую, как рамки с застежками, завязками и другие, бруски с цилиндриками и прочее, и после легкого отдыха, как бы раздумья, приступают к более сложным занятиям. Есть такие, которые после более или менее

длительного колебания обращаются к руководительнице за советом: «Что мне делать?». Руководительница предлагает то или другое, и тут бывают разные случаи: одни сразу соглашаются взять предлагаемое и работают более или менее длительно, другие отрицают решительно все и после долгих исканий все же останавливаются на чем-нибудь, третьи отрицают предлагаемое и сразу тут же решают «лучше я возьму это». Например, руководительница на вопрос ребенка, что взять, говорит: «Возьми цветные мотушки», ребенок качает головой и решает с убеждением: «Нет, я возьму карточки и вкладки». Есть и такие, которые и сами ничего не берут, и руководительницу не спрашивают; они ходят от столика к столику, от ребенка к ребенку, присматриваясь к чужим работам, присутствуя на индивидуальных уроках с другими детьми или просто ничего не делают, смирно сидя где-нибудь в уголочке или бегая по комнате невинно или же бурно, приставая к товарищам и мешая их работе. Бывают случаи, когда руководительнице приходится вмешаться и прервать длительную праздность ребенка, но уже более старшего возраста (пяти, шести лет). В большинстве случаев это дети или очень избалованные домашними заботами, перевоспитанные, или же очень нервные, крайне неуравновешенные, нерешительные, и эта их нерешительность угнетающе действует на все их существо. Такому ребенку руководительница после некоторого выжидания дает авторитетно ту или иную работу, предлагая ему ее закончить. Прекрасным упорядочивающим средством в этих случаях является так называемая «штриховка» цветными карандашами рисунков, сделанных самими детьми по железным вкладкам. В нашей практике были такие дети, и от подобного задания со стороны руководительницы они переходили самостоятельно к подобной же работе, а потом переходили и ко всем предметам материала. Конечно, в этих случаях нужно быть очень осторожным и не торопиться с вмешательством.

Дети располагаются со своими работами по своему усмотрению, как им угодно: одни усаживаются за столиками, не двигая их, другие передвигают их на другое место по различным своим соображениям (руководительница следит только за тем, чтобы дети сидели правильно по отношению к свету), садятся по одному, по двое, сдвигают столы, чтобы быть в компании с кем-либо из товарищей, располагаются на ковриках – сидя, стоя на коленях, даже лежа (особенно маленькие). Монтессори предоставляет ребенку, как мы уже говорили выше, возможность свободного движения, а маленьким детям необходимо от времени до времени принимать горизонтальное положение, так как ноги

их сравнительно с туловищем коротки и быстро утомляются. Рабочая комната утром, наполненная работающими детьми, напоминает собою мастерскую или лабораторию, в которой каждый член занят своим делом, в особенности если дети уже представляют собой до известной степени упорядоченных членов общества и сами умеют воздействовать на единичных бунтарей, мешающих другим работать. Каждый занят своей работой.

Руководительница не вмешивается в поведение детей. Она откликается на зов тех, кому нужна ее помощь, совет, указание или проверка; тех, которые работают самостоятельно, она не трогает совсем, сколько бы времени ни продолжалась одна и та же работа. Чем углубленнее работает ребенок, тем более должна руководительница оберегать его покой, его возможность работы. Она не отрывает его без крайней нужды и не предлагает отдохнуть или взять что-нибудь другое. Бывают случаи, что рабочее утро пришло к концу, и дети убирают вещи, готовясь к уроку тишины, музыки и проч., а один какой-нибудь ребенок, углубленный в свою работу, просит руководительницу позволить ему продолжать захватившее его занятие, и руководительница разрешает ему это. Боязнь, что ребенок переутомится, имеет здесь мало оснований, так как радостное чувство и удовлетворение от совершаемой работы благотворно действуют на нервную систему ребенка. Лицо ребенка, хорошо и с удовольствием поработавшего, всегда довольное и спокойное. Монтессори отмечает, и мы, работающие по ее системе долгие годы, подтверждаем, что у детей, даже самых маленьких, бывают периоды постоянства в той или иной умственной работе, длящиеся иногда в течение нескольких дней или даже недель. Мы насчитываем постоянно по три, пять, семь, десять, восемнадцать, тридцать два (!) дня одного и того же упражнения. То же бывает с одним и тем же упражнением в один и тот же день: ребенок большею частью не удовлетворяется одним упражнением и повторяет его по два и по многу раз. Например, ребенок берет ящик с цветными мотушками, раскладывает их на столике, убирает; завтра он проделывает то же самое, послезавтра то же и т. д. в течение целой недели; другой берет счетный ящик и, проделавши упражнение два раза, ставит его на место и повторяет то же действие в течение тридцати четырех дней. Есть дети, которые считают своей обязанностью начать рабочее утро каждый день с цилиндрических вкладок.

Одни проделывают до утра несколько различных упражнений, но одно среди них всегда доминирует в течение более или менее продолжительного времени, другие же все утро заняты одной какой-нибудь работой, – это в большинстве случаев

те, которые уже пишут или делают арифметические вычисления. Вообще, чем раньше ребенок пришел в детский сад Монтессори, тем сильнее укрепляется в нем с возрастом это постоянство и сосредоточенность на одной работе. Руководительница не должна прерывать эту длительную работу; прервавши, она может нарушить эту углубленность и толкнуть ребенка на бездействие. Если он предается какой-нибудь работе долго и сосредоточенно, значит в нем зародился к ней глубокий интерес, и мы не можем его игнорировать и заменять другим интересом по нашему усмотрению. Наоборот, мы должны оберегать и культивировать этот интерес. Мы знаем хорошо по себе, какая досада и разочарование охватывают нас, если нам мешают в захватившей нас работе; часто бывает, что после насильственного перерыва наше равновесие нарушается, и мы долго не можем приняться за прерванный труд. Бояться, что ребенок, отдавшись надолго одному занятию, не успеет в другом, не приходится. Ведь нам важно не количество сведений, которые он приобретет в таком малом возрасте (до семи – восьми лет), а метод в работе, который дети так хорошо усваивают в Монтессорской обстановке организованной работы. Не все ли равно, научится ли ребенок раньше писать, читать или усовершенствуется в счете, рисовании, музыке? Метод, приобретенный длительно на одном предмете, даст ему возможность с гораздо большей скоростью усвоить другой. И мы видим постоянно в нашей практике, как дети, поставленные в условия возможности предаваться одной и той же работе, сколько им хочется, сами методически обучают себя не всему сразу, как это часто делается не только в наших школах при большом количестве самых разнообразных предметов, но и в детских садах. Например, у нас была девочка, пришедшая в детский сад пяти лет; из всего дидактического материала больше всего ее привлекли предметы, относящиеся к хроматическим упражнениям (цветные таблички и раскраски рисунков) и счету (длинная лестница, счетные ящики, карточки с цифрами и проч.). К шести годам она считала так, как не считают теперь в классе А первой ступени, она выучилась писать цифры каллиграфически и выполняла письменно небольшие арифметические задания. Этим занятиям (счету, хроматическим упражнениям и рисованию со вкладками) она отдавалась подолгу: часами и неделями. Писать буквы и слова она стала позже и отдавалась тогда письму с такой же ненасытной жаждой, как раньше счету. К семи годам она писала прекрасно, но прочесть написанное не могла, составляла слова легко, но прочитывала карточки с написанными на них словами с большим трудом. И вдруг настал момент, когда в мозгу ее точно что-то прояснилось, и она стала читать карточки

свободно; с этого момента она с такой же страстью предавалась чтению, как раньше письму, а еще раньше счету.

Таким образом, к восьми годам она преодолела все нужное для нее по так называемой «программе» с гораздо большим успехом, чем если бы от нее требовалось прохождение отдельных предметов одновременно: в ее обучении по собственному выбору получилась большая экономия сил, ибо она не тратила напрасных усилий на усвоение того, что было не присуще и не интересно ей в данное время. Кроме того, в том, к чему у нее была прирожденная склонность, как счет и рисование, она успела гораздо больше, чем при обыкновенном преподавании, так как могла отдаваться им столько времени, сколько ей было нужно. Таких примеров мы могли бы привести очень много. Эта систематичность, это стремление к методичности в работе поражает руководителей детского сада Монтессори и дает нам доказательства того, как глубоко заложен великий инстинкт упорядочения собственной личности уже у самого маленького ребенка, а мы, взрослые, окружая ребенка бесконечным разнообразием впечатлений из боязни, что он недостаточно разовьется, беспощадно толкаем его на скользкий путь растерянности и верхоглядства.

Необходимо заметить еще раз, что для того, чтобы могли получиться описанные эффекты, нужно, чтобы руководительница вдумчиво приглядывалась ко всем детям вообще и, главное, к каждому ребенку в отдельности, чтобы, с одной стороны, не помешать его естественному, спокойному росту, с другой – прийти на помощь в нужный для этого момент. В обстановке свободной организованной работы перед руководительницей открывается, по словам Монтессори, широкая возможность, от полного невмешательства до настоящего преподавания. Кроме того, она должна и самую обстановку приспособлять так, чтобы она сама собою втягивала ребенка в работу: предметы материала должны лежать на низких открытых полках, а не в закрытых шкапах, они должны быть расставлены в привлекающем глаз ребенка порядке и всегда на определенных местах. Дети тогда быстро запоминают, где что лежит, знают, где что взять, и им не приходится тратить времени на отыскивание того или другого предмета. В отношении порядка они становятся очень аккуратными, а порядок в вещах, необходимых для работы, всегда является одним из стимулов к самой работе и гарантирует успех. Количество вещей дидактического материала должно быть строго рассчитано руководительницей, чтобы не было излишка, но чтобы не чувствовалось и недостатка. Недостаток часто мешает работе, а излишек окружает детей суетой, рассеивая внимание и утомляя

нервную систему. Кроме того, руководительница должна следить за чистотой и целостью предметов, ремонтируя их постоянно. Поломанные и испорченные вещи плохо действуют на детей в воспитательном отношении: упражнение не дает результата из-за порчи того или другого предмета, что вызывает разочарование и угашает естественное и ценное стремление к повторности. Руководительница должна прислушиваться к запросам детей и отвечать на них не только словесно, но и материально.

Иногда бывает, что ребенок берет материал; даже как будто хватается за него с живым интересом, но через несколько минут откладывает в сторону, не обнаруживши никакой реакции. Нужно просто подождать терпеливо, и через некоторый более или менее длительный промежуток времени этот интерес является, и тогда ребенок сам возьмет отвергнутые им конвертик или коробочку и использует их сполна. Бывает, что материал, предназначенный для одного ребенка, приходится по душе другому, а иногда и нескольким. В подобной обстановке дети совершенно определенно предъявляют свои требования: один просит материала для письма, другой – для чтения, третий – для счета или геометрических упражнений, четвертый – для рисования, пятый – для наблюдения природы и проч. Учителю приходится только отвечать. Это, конечно, относится к детям более старшим: шести, семи, и даже иногда восьмилеткам, которые за границей, где признается система воспитания Монтессори, идут уже в школу по ее системе, а у нас, за неимением таковой, засиживаются в детском саду. Маленькие, до шести лет, вполне довольствуются дидактическим материалом для воспитания чувств и обучения грамоте и счету, да и старшие пользуются им постоянно, то проделывая старые упражнения, извлекая из него новые для себя приобретения.

В нормальном детском саду Монтессори не должно быть больше тридцати детей на двух руководительниц, в возрасте от трех, даже от двух с половиной лет до шести с половиной включительно. Двухлетки принимаются только в том случае, если они твердо держатся на ногах и умеют более или менее определенно заявлять о своих естественных нуждах. Старше пяти лет детей не следует принимать в детский сад Монтессори; в особенности, если детский сад открывается вновь и руководительницы не обладают достаточным опытом. Это можно делать только в виде исключения, если ребенок физически слаб или несколько запоздал в своем развитии (но не дефективен). Старше шести с половиной, семилетки могут оставаться еще год в детском саду, – только те, которые пробыли здесь не менее двух, трех лет; эти настолько уже приобрели навыки самостоятельной

работы и привычки к умственному труду, что они не представляют помехи и часто даже являются помощниками. Конечно, было бы гораздо рациональнее, если бы они к семи годам переходили в школу Монтессори, в виду тех же интересов. Дети старше пяти, пяти с половиной лет, пришедшие в детский сад Монтессори, где нет групповых занятий, большею частью не имеют никаких навыков; привыкшие или к полному бездействию, или избалованные пассивными восприятиями (слушанием чтения, рассказывания, преподавания и проч.), они являются тормозом, внося часто беспорядок в организовывающуюся работу с маленькими. Это мы знаем хорошо из нашего длительного опыта. Эти дети подолгу не могут войти в работу, но после некоторого, часто длительного, промежутка блужданий, исканий и скуки, они все же находят для себя интерес и начинают работать. В большинстве случаев они начинают с высших ступеней материала: рисования, письма, чтения, счета, но, чувствуя все свое несовершенство и присматриваясь к работе других, они постепенно перебирают материал в обратном порядке, доходя до самых простых предметов, как цилиндрические вкладки и рамки для гимнастики пальцев (застегивания, зашнуровывания и проч.). Это явление отмечает Монтессори из наблюдений итальянских и английских руководительниц, это видим часто и мы в нашей практике.

Так как коллективные уроки в детском саду Монтессори отсутствуют, то дети не делятся на группы: трех-, четырехлетки работают бок о бок с семилетками. Воспитание здесь индивидуальное, а потому и уроки строго индивидуальны. Индивидуальные уроки очень коротки (от одной, двух до пяти минут максимум), но они гораздо продуктивнее и дают несравненно более ощутимые результаты, чем групповые занятия, хотя часто проходит целый ряд дней, а один ребенок не получает ни одного урока, предоставленный собственным силам и его же желанию, а другой, наоборот, получает его каждый день. Эти уроки исходят от самого ребенка, а не от руководительницы. В основу уроков Монтессори кладет три периода по Сегену: 1) ассоциация сенсорного восприятия с названием; 2) распознавание предмета, соответствующего названию и 3) запоминание слова, соответствующего предмету. Возьмем пример. Положим, что руководительница дает ребенку урок на цилиндрических вкладках; она вынимает из ячеек бруска только два крайних цилиндрика: самый толстый и самый тонкий (если это брусок на толщину) и, повернувши основаниями, держит их несколько мгновений перед глазами ребенка и, указывая на толстый, говорит: «Это толстый»; указывая на тонкий: «Это тонкий». Слово

«толстый» и «тонкий» она произносит ясно и отчетливо. Иногда, особенно если это ребенок с дурным произношением, она повторяет эти слова два и три раза. Эта часть урока и есть первый период по Сегену. Подождавши несколько мгновений, руководительница ставит цилиндрики перед ребенком и обращается к нему с вопросом: «Покажи толстый». Если ребенок указывает верно, она идет дальше: «Покажи тонкий». Это – второй период. Сделавши коротенькую паузу, руководительница приступает к третьему периоду: указывая на толстый цилиндрик, она спрашивает ребенка: «Это какой?». Если ребенок отвечает верно, она, указывая на тонкий, спрашивает: «Это какой?». Часто случается, что ребенок вместо тонкий говорит «маленький». Руководительница не должна поправлять ребенка ни в коем случае. Она должна твердо помнить, что цель ее урока состоит не в том, чтобы добиться от ребенка во что бы то ни стало усвоения этих слов, а в том, чтобы проверить, насколько данный ребенок способен ассоциировать ***речь с восприятиями***, помнить, что она и здесь, в уроке, гораздо больше наблюдательница, чем учительница. Если ребенок отвечает неверно, значит он еще недостаточно ***подготовлен*** к восприятию данного понятия, или его внимание недостаточно сосредоточено на данном предмете. Для ведения индивидуальных уроков руководительница должна усвоить твердо несколько правил: во-первых, она должна брать для урока только два, и притом резко контрастирующих, предмета по качествам: два цилиндрика – самый толстый и самый тонкий или самый высокий и самый низкий, два куба – самый большой и самый маленький, две палки – самую длинную и самую короткую, две цветные таблички – красную и синюю, или одного и того же цвета – самую темную и самую светлую, если нужно указать ребенку степень насыщенности тона, две дощечки различного веса – самую тяжелую и самую легкую, две различные формы: круг и квадрат и т. д. Два, а не несколько предметов берутся только для того, чтобы сосредоточить внимание ребенка только на данном качестве предмета (весь материал Монтессори построен так, что в каждом отдельном предмете одной серии подчеркнуто одно какое-нибудь качество). Нужно, как говорит Монтессори, «ограничить поле сознания ребенка». Два резко контрастирующие, а не один, берутся потому, что по сравнению легче запоминаются качества и самые слова. Во-вторых, руководительница должна соблюдать точность и простоту, т. е. называть качества предметов и сами предметы своими именами, не прибегая ни к каким ухищрениям; в-третьих, она должна быть краткой и тратить минимум слов – и слов простых и ясных: «Пусть твои слова будут ясны», – дает Монтессори совет

руководительницам словами Данте. И, наконец, она должна быть объективной: свою личность она должна стушевать до возможных пределов, выдвигая на первый план предмет, на котором она хочет сосредоточить внимание ребенка. Руководительница сама должна хорошо познакомиться с материалом и совершенно правильно употреблять слова, не путая понятий, как, например, толстый и маленький, высокий и маленький, большой и тонкий, что случается часто с нами, взрослыми, не привыкшими точно выражаться; не путать эллипса с овалом, квадрата с прямоугольником и проч. От руководительницы требуется большое ***терпение***, т. е. умение выжидать каждое действие до конца, уважая медленный темп детской жизни. Никогда не следует спешить с уроками, стремясь поскорее чему-нибудь научить ребенка. Работая самостоятельно и получая уроки только тогда, когда он этого хочет, или когда это необходимо, для того, чтобы не дать ребенку даром истощать свою энергию, он приобретает посильные ему знания, простые и точные, сам, без ненужного вмешательства. Эти знания – его собственное и прочное завоевание. Мы знаем хорошо лишь то, что приобретем сами, а не то, что было вложено в нашу голову другими. Наступит момент, и ребенок вступит на путь самостоятельных открытий; с этого момента он прогрессирует, что выражается в его индивидуальных успехах и неожиданных взрывах развития. Открытия эти делаются не случайно: они плод накопленного опыта путем сенсорных упражнений на дидактическом материале. Простое чувственное восприятие, возбуждая внимание, переходит в методическое и планомерное наблюдение, которое толкает ребенка на путь эксперимента и открытия. Открытия эти весьма просты по форме, но очень глубоки и ценны по содержанию, ибо они возникают в детском сознании самостоятельно, на основании их собственных, часто длительных, повторных наблюдений. Их легко пропустить воспитателям, привыкшим слышать лишь детскую болтовню, которая является, большею частью, лишь повторением слов взрослых, а не простые, ясные детские слова, выражающие истинную работу мысли.

В детском саду Монтессори ребенку предоставляется возможность обучиться письму и чтению. Одним из возражений на систему Монтессори является упрек в том, что она слишком рано обучает детей грамоте. На самом деле об обучении в том смысле, в каком принято это принимать обычно, здесь не может быть и речи. Детям только предоставляется эта возможность. Большинство детей и без нашего вмешательства выучиваются читать и пытаются писать, или, правильнее, рисовать печатными буквами. Монтессори идет им только навстречу в этом их

естественном стремлении, не привлекая их к обучению никакими активными путями, а лишь предлагая материал для самостоятельного обучения для тех детей, которые явно к этому стремятся. «Не все дети одинаковы в этом отношении; так как мы не только не принуждаем, но даже не просим их делать того, что им нежелательно, то некоторые дети, не выразив спонтанного желания учиться, оставлены нами в покое и не умеют ни читать, ни писать».

«Если старый метод, насилующий волю ребенка и убивающий в нем непосредственность, не считает грамоту обязательной ранее шести лет, то тем менее мы», – говорит Монтессори.

Вместо бесконечного количества сведений, прибавляющих к тому хаосу, который царит и без того в сознании каждого маленького ребенка, значительную сумму смутных, хаотических впечатлений, преподносимых обычно путем многословия, в виде так называемых бесед, в детском саду, Монтессори дает детям ключ к приобретению не сведений, а знаний, настоящих чистых знаний, к которым стремится каждый здоровый ребенок. Одним из таких ключей является письмо и чтение. Метод обучения письму Монтессори, а вместе с ним и чтению, дает возможность детям не только научиться с легкостью и приятностью писать и читать, но научиться делать это хорошо.

Упражнения, практикуемые в ее методе для этой цели, дают детям возможность подготовки к работе, ведут их незаметным и косвенным путем к прямой цели: дети сами приходят к идее о необходимости подготовиться, прежде чем делать пробу, и усовершенствоваться, прежде чем продолжать, что имеет большую педагогическую ценность. «Смело берясь за вещи, которые он делает дурно и которых еще не достоин, ребенок притупляет в себе чувствительность к своим ошибкам», – говорит Монтессори. «Мой метод письма», – говорит она дальше, – «педагогичен: он внушает ребенку благоразумие, побуждающее его предотвращать ошибки, – достоинство, которое заставляет его смотреть вперед и ведет к совершенству».

Дети, воспитываемые по системе Монтессори, многочисленными упражнениями на дидактическом материале для воспитания чувств, незаметно и без участия преподавания подготовляются косвенным путем к процессу письма. Руки детей привыкают ощупывать предметы, благодаря чему они приобретают точные движения (например, при ощупывании геометрических вкладок в направлении письма), глаза получают способность находить сходство предметов материала с предметами окружающей обстановки, благодаря чему они способны делать целый ряд самостоятельных открытий; эти же

глаза научаются узнавать тождество предметов с их изображениями (при накладывании плоских вкладок на карточки), слух тренируется в восприятии ясно и точно произносимых слов – названий предметов или их качеств. Таким образом, в детях непосредственно рождается неудержимое стремление к выявлению накопившейся энергии, желание приложить приобретенные ими навыки к столь заманчивому для всех детей действию – письму.

Из этого, равно как и из других умений детей, как, например, в счете, рисовании, изучении объектов природы, мы убеждаемся непоколебимо в том, что все предметы материала связаны между собой одной неразрывной цепью, одной общей идеей; упражнения на одном дают усовершенствование в другом, развивают и укрепляют навыки, вырабатывая в детях одно общее драгоценное свойство – ***метод*** в работе. Стремление к методичности заложено в каждом здоровом ребенке; Монтессори своим материалом и приемами только поддерживает это стремление, не давая ему угаснуть. А потому, повторяю, разрывать материал и вносить его частично в детский сад среди другого материала не имеет никакого смысла.

Для счета в дидактическом материале Монтессори есть ряд предметов, дающих возможность ребенку ознакомиться с числом не только в пределах первого десятка, но и дальше, смотря по возможностям и стремлениям отдельных детей. Есть дети мало интересующиеся счетом, есть и такие, которые считают с упоением и выказывают склонность к большим числам, особенно мальчики. «Сто», тысяча, миллион и миллиард – являются для них чем-то в высшей степени привлекательным; и не тысяча предметов, а тысяча или миллион сами по себе, как число. Дети в детском саду Монтессори, упражняясь на материале для счета, который так же прост и точен, как и все остальное, очень скоро выказывают стремление к отвлеченному счету, и как только приобретают известные навыки, отбрасывают всякие вспомогательные средства, как бы не желая тратить лишнего времени.

Что касается так называемого и широко рекомендуемого в настоящее время «введения ребенка в мир природы», то и здесь Монтессори придерживается того же принципа ограничения относительно количества и разнообразия материала. Она рекомендует там, где возможно, давать детям индивидуальные, маленькие, не больше половины квадратного метра, грядки, на которых дети не моложе четырех лет могли бы разводить растения и самостоятельно за ними ухаживать; если возможно, то хорошо иметь каких-нибудь животных, уход за которыми

доступен малым детям. Там, где это невозможно, достаточно «горшка цветов» на окне. Сущность «природы в воспитании», по Монтессори, заключается не в количестве приобретаемых сведений на бесконечно разнообразном, часто недоступном детскому пониманию материале, как это рекомендуется в настоящее время для дошкольников, а в качестве самостоятельных наблюдений, в простом детском, но отчетливом и точном подходе (так сказать, методе) к изучению объектов природы. Никаких коллективных уроков в этом направлении нет у Монтессори; те дети, которые выказывают интерес к наблюдению объектов природы, получают ответы на свои вопросы и советы в тех или других действиях от руководительницы. С такими можно вести и коротенькие беседы, когда они в этом явно нуждаются; но к ним никогда не привлекают непременно всех детей. Детям предоставляется свобода интереса, свобода выбора объекта наблюдения. Каждый ребенок подходит к объектам по-своему. Старшие обыкновенно зарисовывают все наблюдаемое и записывают свои наблюдения в тетрадки. Дидактический материал Монтессори в этом отношении является прекрасным средством для развития в детях способов наблюдения и умения видеть: их глаз привыкает к правильному методическому смотрению на простых и ясных предметах материала; и к объектам природы, всегда сложным и многообразным, они подходят с готовыми средствами в виде достаточной для того степени развитых органов чувств и умения анализировать. Для детей Монтессори не приходится брать объекты природы как дидактический материал для развития внешних чувств. В этом отношении она является истинным натуралистом, с точки зрения которого подобное превращение объектов природы в дидактический материал совершенно неприемлемо.

Ученый приносит в свою лабораторию самую крохотную частицу природы и с любовью и методически ее изучает с готовыми уже к тому средствами. То же самое делает Монтессори и с детьми, внося в обстановку самое небольшое количество объектов природы, ограничивая и в этом отношении поле сознания ребенка, давая ему возможность сосредоточиться на малом.

И при этом у каждого ребенка старше пяти и до семи лет должно быть свое растение на подоконнике; к коллективному труду, к общему какому-нибудь огороду в этом возрасте дети еще абсолютно не способны, и нельзя насильственно вложить в них это стремление. Чувство общего труда и в этом отношении развивается позднее, и мы должны ждать терпеливо его проявления.

Около двенадцати часов руководительница дает сигнал к окончанию работы; она ничего не говорит, а только пишет на доске: «Убирайте вещи». Одни дети уже окончили работу и убрали свои вещи еще до сигнала, другие заканчивают и убирают; есть и такие, которые продолжают свою работу еще долго и после сигнала. Тихой музыкой руководительница приглашает детей на урок тишины.

Уроки тишины имеют большое значение в смысле воспитания воли у ребенка. На этих уроках руководительница знакомит детей не словесно, разговорами, а опытно с различными степенями тишины в обыденной жизни. На уроке тишины не то важно, чтобы дети сидели «абсолютно тихо». Это идеал, который достигается со временем путем длительных упражнений. Важно, главным образом, видеть, как каждый отдельный ребенок приходит к умению сохранять тишину: спокойно сидеть, молчать, бесшумно вставать и пробираться между столами и стульями, улавливать свое имя, произносимое шепотом руководительницей на значительном расстоянии; важны не результаты, а путь, т. е. повторные упражнения, гимнастика воли, которую неизбежно должен проделать каждый ребенок на уроках тишины. Подождавши, пока дети усядутся спокойно, и дав им посидеть тихо несколько секунд, руководительница тихо встает, тихо отходит в сторону и тихим шепотом вызывает детей по именам. Подготовленные и отдохнувшие в более или менее абсолютной тишине нервные слуховые пути становятся восприимчивее, а частыми повторными упражнениям и самый слух обостряется и утончается. Ребенок, которого некоторое время приходится вызывать по два, по три раза, переходя от шепота к повышенному голосу, начинает мало-помалу слышать едва уловимые звуки шепота. Вызываемые дети один за другим встают и идут к руководительнице; и тут ясно сказывается и индивидуальность ребенка, и степень его умения владеть собой: один, заслышав свое имя, стремительно вскакивает, часто опрокидывая стул, и так же стремительно бежит, громко смеясь и болтая, другой встает тихо-тихо, стараясь не задеть ни стола, ни стула, тихо-тихо пробираясь между мебелью, сохраняя на время серьезность и молчание, третий, вскакивая порывисто, вдруг останавливается, как бы сдерживаясь, стараясь изо всех сил овладеть непослушными мускулами, и выражение удовольствия от сознания одержанной победы написано на его лице.

У большинства детей упражнения в тишине и молчании входят в привычку. Если почему-либо урока тишины не было, они недовольны и смотрят на это, как на нарушение установившегося порядка.

Существует убеждение, что детям присуще постоянное движение, шум, крики, болтовня. Если наблюдать маленьких детей длительно в благоприятной для их жизни обстановке, мы увидим, что это убеждение ошибочно, и что спокойные, уравновешенные движения им так же необходимы, как беготня и возня, и что болтливость и резкие движения отнюдь не составляют непременных атрибутов здорового жизнерадостного ребенка, как это часто думают. Дети болтают так много потому, что вокруг них и с ними слишком много болтают взрослые, по той же причине они и кричат. Взрослые, большею частью, говорят с детьми гораздо громче, чем это нужно для нежного детского уха. Уроки тишины, упражняя волю и внимание, приучают детей сохранять и уважать тишину, сосредоточиваться не только на внешних явлениях жизни, но и внутренних, собственных движениях души. Нам, русским, такое воспитание, быть может, нужно гораздо более, чем другим народам.

Вызванные руководительницей дети ходят под музыку по начерченному на полу эллипсу или кругу, («веревочке», как называет его Монтессори), служащему для уравновешивания детских движений. Руководительница играет мотивы, меняя темп, и дети сами отыскивают в себе ритм и жесты, смотря по индивидуальности. Хождение по «веревочке» является прекрасным упражнением для усовершенствования движений детей. Из опытов, произведенных помощницей Монтессори, Маккерони, даровитой музыкантшей, оказалось, что маленькие дети (до 7 лет) нечувствительны к музыкальному тону, а только к ритму. Повторяя одни и те же такты долгое время, можно добиться того, что дети один за другим начинают согласовывать свой шаг с темпом музыки; среди них в этом отношении много индивидуальных различий, но повторением одной и той же музыки можно сделать всех детей чувствительными к ритму. Дети начинают менять походку, следуя музыке: легкий шаг, шаг марша, бег, скачки и прочее, получая к тому ритмический толчок изнутри, а не от руководительницы; она не объясняет ребенку, какими движениями надо отвечать различной музыке. Руководительница должна играть безукоризненно, ибо настоящая музыка, исполняемая артистически, рождает в детях музыкальное чувство.; тогда они отвечают музыке не только «шагом», но и всем своим телом: руки, голова, туловище – все «послушно» музыке, и выражение лица показывает их музыкальную чувствительность. Маккерони рекомендует для детей примитивные танцы; она построила на ритме простые легкие пляски, имеющие большое значение в воспитании мускульной системы ребенка. Благодаря им, дети вырабатывают в себе легкость и грацию в движениях.

При ритмических движениях у детей часто является желание отбивать такт; они начинают хлопать в ладоши или же ищут для этого предметы, и тогда Монтессори дает им ударные инструменты: барабан, тамбурин с палочками, треугольники, при помощи которых налаживается своеобразный детский оркестр. В нашей практике были и есть подобные примеры: дети вооружаются тамбуринами, треугольниками, кастаньетами, бубенчиками, колокольчиками и отбивают темп под музыку рояля, управляемые дирижером, – одним из детей, который машет палочкой по собственному вдохновению. В итальянских детских садах для самостоятельных музыкальных упражнений существуют колокольчики, изобретенные Маккерони.

Старшим детям (от шести с половиной лет) у себя в школе Монтессори дает различные упрощенные музыкальные инструменты, упражняясь на которых по своему выбору, дети получают представление о различии тембра различных инструментов. Им же дается материал для введения в музыкальную грамоту, и они научаются писать ноты, с высотой которых они уже познакомились в детском саду, читать и записывать простые музыкальные фразы. Что касается пения, то Монтессори не придает ему такого большого значения, как это обыкновенно принято.

Отправной точкой для пения служит гамма. Дети поют гамму, аккомпанируя себе на колокольчиках, двигаясь ритмически под музыку, поют под аккомпанемент подобранных аккордов самой простой гаммы на фортепиано, поют тихо, громко, все вместе, по одному, разделяясь на две группы и «перебрасывая» ноты от одной группы к другой. Затем они поют легкие упражнения и простые песенки. Настоящие уроки пения, а также настоящий хор, особенно разделение на голоса, не могут иметь места для маленьких детей ни под каким видом. Руководительница должна сама петь, аккомпанируя себе на инструменте, и дети вторят ей, не будучи обязаны петь все непременно. Монтессори считает необходимым «слушание музыки», концерты для детей строго размеренные, доступные, исполняемые на различных инструментах, но отдельно на каждом, и особенно важен человеческий, хорошо воспитанный голос. Эти концерты должны быть короткими, и в интимной обстановке. Монтессори не находит фортепиано удачным инструментом для музыкального воспитания детей. «Для музыкального воспитания мы должны еще ***создать*** как инструменты, так и музыку», – говорит она. На музыку в детском саду нельзя смотреть как на музыку в буквальном смысле слова; как и все остальное, это есть лишь подготовка путем воспитания

ритма, восприятия различия тембра и чистого звука: ребенок вырабатывает в себе ритм, научается выделять чистый музыкальный звук среди разнообразных шумов, воспринимает высоту музыкального звука и тембр различных инструментов. Все это делается в чистом виде, при участии только уха, здесь происходит та же изоляция чувства, как и в других упражнениях.

После кратких, не более двадцати минут, упражнений, причем не все дети должны непременно принимать в них участие, дежурные готовят столы к завтраку, а остальные дети играют, как хотят. Рабочее утро, часы, отводимые Монтессори на умственные занятия, т. е. работу с дидактическим материалом, заканчивается, и после завтрака наступает вторая половина дня. Хотя в детском саду Монтессори нет правильно установленного расписания, т. е. деления дня по часам или, лучше сказать, по минутам на различные занятия, заранее предусмотренные и установленные руководительницей, но порядок дня все же устанавливается сам собою, и дети, уже внутренне дисциплинированные, т. е. ставшие на путь свободной организованной работы, строго его придерживаются.

Дежурные выбираются по желанию детей; обыкновенно таких является больше, чем требуется, и при помощи руководительницы устанавливается очередь. Дети рассаживаются по своим местам, которые они отыскивают по мешочкам с салфеточками, на которых написаны их имена; дежурные осматривают, все ли есть у товарищей, и разносят еду, если таковая имеется, или только чай, если дети приносят свои завтраки. Руководительница принимает участие в работе дежурных: она делает указания, но не словесно, а действием; слов она тратит мало, а просто указывает, как надо действовать: как составлять столы, как носить стулья, как расставлять посуду и прочее, и эти указания делает она только там, где это непременно требуется, предоставляя, по возможности, детям широкую свободу инициативы и действий.

Для того, чтобы быть хорошим дежурным, нужно уже иметь, кроме умения, выдержку довести все до конца: накрыть столы, подать еду, убрать грязную посуду (для мытья посуды выбираются другие дежурные), сложить скатерти, расставить столы, подмести пол и прочее. И здесь можно наблюдать степень дисциплинированности отдельного ребенка. К дежурству рвутся обыкновенно большинство детей, и часто самые маленькие и самые недисциплинированные. Эти стремления нужно, по возможности, удовлетворять, так как это есть путь к приведению в порядок детской мускульной, а вместе с ней и нервной системы, а, следовательно, и к дисциплине. Со временем наступает такой

момент, когда старшие дети просят назначать их дежурными по одиночке, беря на себя ответственность за весь порядок этой процедуры перед товарищами. Умение устроить все одному и самостоятельно для двадцати других детей наполняет их гордостью. В этих «обыденных житейских упражнениях» дети развивают в себе внимание к вещам и ловкое и бережное с ними обращение, но также, что еще важнее, внимательное отношение к товарищам: старшие заботливо завязывают салфеточки младшим, разрезают им еду, если это требуется, открывают бутылки с молоком, делятся лакомствами.

Эта сторона воспитания у Монтессори, подготовляя ребенка к формам общественной жизни, ведет его по пути к развитию в ***социальном*** смысле. Это само собою понятно и тем более ценно, что это чувство социальной ответственности рождается у ребенка само собою, без обязательного привлечения к коллективному труду.

В детском ***очаге***, то, что в Италии называется «детским домом» (Casa dei Bambini), где практикуется длительный день, т. е. до четырех часов, детей приучают после еды к отдыху; там, где есть возможность, дети лежат, где нет, просто спокойно сидят хотя бы в течение четверти часа. Затем им предоставляется свободно играть. Игры у Монтессори главным образом свободные; существуют и организованные игры, но только тогда, когда этого просят сами дети, причем в них участвуют только желающие. К таким играм стремятся главным образом старшие дети, так как организованная игра требует подчинения правилам, к которому еще не способны маленькие, по причине еще недостаточных координации мускулов и развитого сознания необходимости соблюдать правила.

Руководительница следит за свободными играми детей, не вмешиваясь и принимая участие лишь тогда, когда дети просят от нее этого сами. Она не мешает им ни в чем до тех пор, пока эти игры не носят какого-нибудь недопустимого характера, приносимого иногда детьми под впечатлением чего-нибудь острого и дурного с улицы или из дому. Такие игры руководительница просто и категорически запрещает, предлагая им что-нибудь другое, по характеру аналогичное, но невинное.

Что касается игрушек, то мы уже говорили о том, что игрушки у Монтессори не смешиваются с дидактическим материалом, и если они есть в детском саду, то находятся в другой комнате, и дети, играя ими, не вносят их в рабочую комнату. Игрушки у Монтессори – только игрушки, а отнюдь не дидактический материал, как это принято в других системах. Так как в материале Монтессори, точном и простом, в каждой серии

предметов по возможности выделено одно какое-нибудь качество, на которое желают привлечь внимание ребенка, то понятно, что игрушки не могут служить для этой цели; в игрушке спутано все: и размеры, и формы, и цвета, и то, что называется, изоляции качества – т. е. стимула для самостоятельного восприятия и самоконтроля здесь не может быть; а потому должно быть непременное вмешательство руководительницы, следовательно – неизбежное преподавание, что совершенно противно духу Монтессори. Кроме того, на игрушках невозможны умственные упражнения, – простые, чистые и ясные, какие возможны на дидактическом материале; с игрушками у ребенка рождается естественное желание просто играть, дидактический же материал, как бы ребенок ни превращал его в игрушки, фантазируя на всякие лады, в конце концов, сам, своею стройностью, приводит его к упражнению, вызывая в ребенке интерес интеллектуального порядка. Монтессори описывает у себя, что я могу подтвердить моим длительным опытом, попытки связывать умственные занятия детей с игрушками, как, например, делала она при чтении, давая детям игрушки и билетики с написанными на них названиями игрушек. Мы делали то же самое. И что же получалось? Дети разделяли эти две серии предметов: билетики они читали, а игрушками просто играли; тем детям, которые были заинтересованы чтением, в особенности, если они впервые познали в себе это умение, не нужны были игрушки; они читали и читали, не желая тратить времени на пустую игру. В этом отношении дети оказываются мудрее взрослых, а мы их принижаем, «оскорбляя в них», по словам Монтессори, «сына человеческого». Игрушки должны быть у детей для игры, и при том для свободной игры, в которую не должны впутываться взрослые.

Наигравшись, дети один за другим начинают возвращаться в рабочую комнату и вновь приниматься за работу. Есть такие, которые приходят очень скоро, почти тот час же, как только откроют двери рабочей комнаты после проветривания; есть и такие, но их значительное меньшинство, которые не возвращаются к работе и продолжают играть. Некоторые принимаются за прерванные работы с материалом, или письмо, или счет, но большинство берется за рисование. Как-то устанавливается само собою, что дети во вторую половину дня большею частью рисуют, и они сами, входя в рабочую комнату, берут безо всякого приглашения карандаши и бумагу и усаживаются за рисование. Рисование процветает в школе Монтессори, и дети отдают ему много времени.

Что касается ручного труда, практикуемого в детских садах,

как всякое вырезывание, клейка, бросовый материал и прочее, то такого ручного труда в детских садах Монтессори нет. Ручной труд в школе вообще как воспитывающее средство должен находиться в связи с умственными запросами детей соответственно возрасту. Под ручным трудом подразумевается выполнение более или менее длительной работы, в результате которого является законченная вещь, удовлетворяющая ее создателя.

Чувство удовлетворения, как в процессе работы, так и в ее результате, есть необходимый спутник ручного труда для успешного достижения воспитательной цели. А потому вещь, изготовленная руками ребенка, должна быть совершенна по его возможностям. Иначе получается привычка к небрежному отношению к материалу, неудовлетворенное состояние духа от сознания даром потраченного времени и разочарование в собственных силах. Для достижения возможного совершенства в работе ребенок, кроме глубокого внутреннего интереса, толкающего его на ручной труд, должен обладать подготовленной рукой и глазом, а главное – воспитанным в достаточной степени ***вниманием***. Без этого последнего самая ловкая рука и самый верный глаз могут делать грубейшие ошибки. Принимая во внимание все эти соображения, приходится признать, что ручной труд (изготовление вещи) в дошкольном возрасте должен быть сведен к минимуму.

Ребенок детского сада (от трех до шести лет) находится еще в периоде недостаточно координированных мускулов, не вполне развитой способности аккомодации глаза и неумения сосредоточивать продолжительное внимание на одном и том же предмете. Все это ребенок должен приобрести как ***подготовку***, путем тщательного восприятия органов чувств, для того, чтобы выполнить работу удовлетворительно.

Изо всех видов ручного труда Монтессори оставляет в детском саду лепку. Давая детям глину, она не предлагает им копировать что бы то ни было: дети лепят свободно, но свободная лепка служит только, по мнению Монтессори, для изучения психической индивидуальности ребенка, но не для его воспитания. Поэтому для этой цели она ввела в свои «детские дома» особый род лепки, – род гончарного искусства: дети лепят сосуды по моделям (образцам маленьких сосудов) просто руками, а там, где возможно, старшие работают на гончарном круге. Монтессори придает большое значение этому ремеслу в воспитании ребенка, как с исторической, так и с эстетической точки зрения.

Кроме того, детям у Монтессори предлагается лепить

кирпичики, из которых они потом складывают стены и целые домики. Этот род лепки, конечно, можно производить на открытом воздухе, в саду или во дворе, так как он требует большого пространства, защищенного навесом от дождя. В моем опыте – летом на площадке, организованной по системе Монтессори, – была и этого рода лепка, и дети очень увлекались формовкой кирпичиков, и с помощью формы, и просто руками.

Иногда в виде ручного труда можно предлагать детям и вырезывание, но не так называемую аппликацию, как иллюстрирование сказок, рассказов и прочее, к чему маленькие дети совершенно не способны, а простое вырезывание по контурам картинок и геометрических фигур, обрисованных ими самими по вкладкам.

Работы с песком, горячо рекомендуемые Монтессори, нельзя рассматривать как форму ручного труда, по той причине, что материал (песок) не дает закрепленной оконченной работы.

Около четырех часов день детского сада заканчивается, дети приводят в порядок свои вещи, убирают рабочую комнату и уходят по домам.

По поводу элементов детского сада Монтессори надо прибавить еще несколько слов, относящихся к так называемому рассказыванию и развитию речи. Что касается последнего, т. е. развития речи, то и здесь, как и во всем у Монтессори, опять-таки играют главную роль не непосредственные занятия в этом направлении, а косвенная подготовка. Речь у детей, по Монтессори, развивается не в разговорах, а в молчании. Это звучит парадоксом, но это факт. Ребенок, молчаливо занятый повторными упражнениями, не только координирует свои движения, но и упражняет свои мозговые центры, в том числе и речевые. Монтессори описывает случаи, которые бывали и у нас, что дети с большими дефектами произношения и вообще со слабо развитой речью после некоторого промежутка времени длительных упражнений на материале, не получая совсем специальных уроков для развития речи, за исключением коротеньких, исправляли свои дефекты.

Прямыми средствами для развития детской речи служат, во-первых, индивидуальные уроки, на которых руководительница ясно и отчетливо произносит отдельные слова, которые повторяет ребенок, во-вторых, – с детьми ведутся коротенькие беседы о различных предметах, касающихся их жизни дома, в детском саду, впечатлений улицы и прочее. Беседы эти не есть те обязательные беседы обычных детских садов, когда дети должны сидеть, слушать и говорить о предмете, преподнесенном им по произволу руководительницы. Говорят те, которые хотят

говорить; не желающие принимать участие в беседе отнюдь к тому не привлекаются. Прекрасным средством для развития речи служит материал Монтессори для обучения грамоте. Эта сторона системы Монтессори изложена подробно в моей работе «Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори». При помощи материала (подвижного рукописного алфавита и карточек с отдельными словами) дети приобретают большой запас слов и приучаются к правильному построению фраз.

Особых часов для рассказывания нет в детском саду Монтессори. В подходящие для этого моменты руководительница рассказывает детям что-нибудь простое из жизни детей или животных безо всякого фантастического элемента. Слушают только те дети, которые хотят слушать. Сказок в детском саду Монтессори не рассказывают совсем. Детям старшего возраста от шести с половиной до семи лет, переходящим в школу Монтессори, и рассказывают, и читают сказки, как народные, так и художественные.

В детских садах обычно очень культивируются сказки; делается это с целью помочь развитию детского воображения, и о детях, особенно любящих слушать сказки, говорят, что они обладают богатым воображением; это мнение является ошибочным. Скорее им обладают дети, умеющие хорошо придумывать игру и играющие подолгу в одиночестве. В этом случае их ум работает активно и самостоятельно, претворяя накопленный наблюдениями запас материала в необходимые для игры образы. В первом же, в слушании сказок, они пассивно воспринимают измышления чужой фантазии. Ведь не скажут же про человека взрослого, страстно любящего фантастические рассказы, что он обладает богатым воображением.

Что касается всевозможных экскурсий, столь рекомендуемых в настоящее время, то и здесь Монтессори относится с крайней осторожностью к ребенку дошкольного возраста, как с физической, так и с психической стороны.

Какие экскурсии можно совершать с детьми такого малого возраста? Экскурсии – это дело школы.

Дети относятся к этого рода занятиям как к игре; конечно, в подобной игре нет ничего плохого, если смотреть на нее просто как на игру: обычно ведь дети в играх постоянно подражают действиям взрослых; тогда пусть это и будет игра, и игра свободная, т. е. пусть дети играют в фабрики и мастерские, когда это само явится у них желанием, а не по предложению взрослых: «Давайте сделаем прачечную или булочную». Убеждение, что подобного рода действием, т. е. воспроизведением при помощи всякой мишуры настоящего человеческого труда, можно

закрепить в ребенке впечатление виденного и привить уважение к тяжелому труду людей – есть ложь и лицемерие.

О Монтессори говорят, что она игнорирует детскую игру; быть может, никто из воспитателей не относится к детской игре с таким глубоким уважением, как Монтессори: она оставляет игру свободной от непрошенного вмешательства взрослого, она не рационализирует игру, ничего не преподает путем игры, она приходит к детям на помощь в игре только тогда, когда они сами зовут ее; она знает прекрасно, что маленькому ребенку нужна игра как физически, так и психически; физически, как всякому молодому растущему животному, психически, как человеку, стремящемуся к искусству, желанию пережить драматически все наблюдаемое вокруг себя в жизни. «Трудовое начало», о котором теперь так много говорят, никак нельзя развить в маленьких детях созерцанием настоящего тяжелого труда, запечатлеть который они не в силах по причине своего еще слишком слабо развитого сознания.

Монтессори знает, что она имеет дело с малыми детьми, которые еще только готовятся стать взрослыми людьми, и она дает им к этому подготовку с бережностью, не растрачивая преждевременно их сил ложными путями, и ее школа есть истинная трудовая школа в самом своем корне, ибо она прививает привычку к работе и любовь к труду, сознание, что жизнь без труда есть фикция. Нам нужны здоровые психически люди, умеющие постоянно и честно трудиться, а это умение вырабатывается не созерцанием тяжелого труда и не игрой, а истинным трудом, посильным ребенку, к которому стремится каждый здоровый ребенок, – трудом, развивающим не только его мускульную систему, но и умственные силы. «Пятнадцатилетняя девочка», – говорит один итальянский педагог, разбирая Монтессори, – «будет гораздо лучше и охотней шить рубашки в швейной мастерской, и того же возраста мальчик бить молотом на заводе, если ум этих детей своевременно приобрел возможность получать духовные ценности из самой будничной обстановки». Один рабочий, видя работу наших детей, сказал мне как-то недавно: «Да, если бы нас так учили в детстве всем этим простым вещам, нам было бы куда легче и приятнее делать нашу работу, и время бы оставалось для высших сфер».

Этими простыми словами он так хорошо выразил жизненность и демократичность системы Монтессори.

Возвращаясь к экскурсиям, мы должны сказать, что таковые для дошкольников не могут иметь места.

Детей такого возраста можно водить на прогулку куда-нибудь недалеко, не задаваясь никакими нарочитыми целями и, главное,

не доводить детей до усталости, а уж если предпринимать дальше прогулки, то их надо возить, а не водить.

Отличительной чертой детского сада Монтессори является та внутренняя дисциплинированность детей, которая поражает почти всегда постороннего наблюдателя. Но этот эффект достигается не сразу и часто даже не скоро, в особенности если детский сад открыт впервые или в старый поступило много новых детей; и те, кто думает, что система Монтессори представляет собой нечто волшебное, что стоит поставить в комнате на полочки все эти кубы, призмы, вкладки, цветные таблички, буквы и прочее, и дети сразу станут ангелами, – те сильно ошибаются. Беспорядок в первое время в школе Монтессори неизбежен, и он тем длительней, чем нетерпеливее руководительница, чем больше она старается восстановить порядок внешними средствами: увещаниями, нотациями, привлечением детей к работе. Особенно волнует и удручает этот беспорядок руководительниц неопытных, не воспитанных в духе Монтессори: они стараются водворить порядок, успокоить, занять детей и тем только портят дело, задерживая естественный ход их внутреннего упорядочения. Нужно относиться спокойно к этому детскому брожению в новой для них обстановке, потерпеть, подождать, и тогда, стоит только одному ребенку в один счастливый момент фиксировать свое внимание на каком-нибудь предмете, можно быть уверенным, что это есть начало порядка, и мало-помалу, один за другим, дети заработают интенсивно, и в классе воцарится атмосфера труда и ясного покоя, а с ними и дисциплины.

Хуже всего обстоит дело с детьми избалованными игрушками, всевозможными занятиями, беседами, сказками и прочим. Этим детям дидактический материал Монтессори кажется скучным, слишком легким или, наоборот, слишком трудным; в таких детях стараниями чересчур усердных опекунов убита всякая самодеятельность, и они ищут пассивных занятий, и даже не занятий, а занимания их взрослыми: они не могут ни минуты заняться чем-нибудь по собственной инициативе и нуждаются постоянно в руководстве авторитета.

Ожидание, что дети с первого же дня набросятся на материал, часто разочаровывает руководительницу: в большинстве случаев одни из детей не обращают на него никакого внимания, другие хватают какой-нибудь предмет, но тотчас же оставляют, бесцельно бродя по классу, третьи перескакивают с одного предмета на другой, не задерживаясь ни на чем ни на минуту и засыпая руководительницу вопросами: «А это что?». Но после более или менее продолжительного состояния

беспорядка мало-помалу наступит такой день, когда не останется почти ни одного вполне праздного ребенка, и даже самые пресыщенные, приводившие руководительницу в отчаяние, найдут и для своего блуждающего ума точку опоры и успокоятся на простой, ясной, доступной их слабым умам работе. Познав впервые всю сладость самостоятельной работы собственного духа и его откровений, а не пассивного восприятия навязанных извне занятий, эти дети точно перерождаются и часто становятся самыми ценными работниками.

Поместивши ребенка в условия свободной организованной работы, Монтессори проникается глубоким уважением к этой маленькой личности, ко всем ее проявлениям, и на первых порах оставляет ребенка таким, каким он является в школу, ничего ему не предлагая, не предписывая, не призывая, не увещая, откликаясь лишь на зов тех, которые сразу же обратятся к ней за советом или указанием.

Но этой, пока внешней, свободе ставится граница там, где ребенок проявляет явно вредный поступок по отношению к себе или товарищам. Такие поступки останавливаются с безусловной строгостью, но тоном спокойным и без раздражения.

Руководительница, с одной стороны, должна ограничиваться немногими непоколебимыми запрещениями, с другой – предоставлять ребенку свободу действий. Ребенок легче всего, по мнению Монтессори, усваивает различие добра и зла, если в широкой области предоставленной ему свободы есть граница, на которой он встречает, как непреложный закон, твердое: «Ты этого не должен». Ему предоставляется полная свобода собственных поступков, лишь бы эти поступки не причиняли явного ущерба ему самому или его товарищу, а также не нарушали интересов коллектива. Последнее не значит, что ребенок должен непременно, если не хочет, принимать участие в общих упражнениях. Он может действовать как ему угодно, но не нарушать порядка общей работы товарищей, а также не мешать каждому отдельному товарищу в его индивидуальных занятиях. Таких мешающих вначале всегда бывает значительное количество, со временем число их уменьшается, но все же остаются некоторые неустойчивые, отзывчивые на всякий беспорядок, еще не вышедшие из хаоса своей жизни. Они бродят от столика к столику, присаживаются на коврики, разбрасывают материал, портят работу, задевают товарищей, ссорятся, подчас и дерутся. Более устойчивые, для которых работа – привычка, и без нее для них немыслимо пребывание в детском саду, часто очень энергично протестуют, защищая свои права, другие же, более податливые, прерывают работу и увлекаются в сторону

беспорядка. То же бывает и во время коллективных занятий (пение, ходьба под музыку).

Руководительница не должна принимать сразу каких-нибудь решительных шагов по отношению к этим смутьянам и, главное, не приходить в отчаяние, стараясь зорко наблюдать за их действиями, чтобы подметить вовремя в их беспорядочных действиях первые проблески устанавливающегося порядка, какую-нибудь разумную цель, чтобы воспользоваться ими вовремя и не помешать этому очень хрупкому еще стремлению к созиданию своей внутренней личности. Здесь надо учиться различать порядок от кажущегося беспорядка и лучше перетянуть весы в сторону беспорядка, чем подавить едва пробивающиеся проявления порядка. В этом и заключается трудность работы руководительницы детей по системе Монтессори. Предписываемая ей пассивность есть лишь пассивность внешняя; внутренне же на ее долю выпадает крайне напряженная активная роль. После первых дней общего беспорядка руководительница должна повести дело так, чтобы дисциплина вошла в круг ежедневных упражнений, упражнений повторных, но отнюдь не словесных наставлений со стороны руководительницы. Детей, не отвечающих на зов руководительницы в этом смысле, она не должна трогать и привлекать их во что бы то ни стало к тому или иному действию.

Рано или поздно они отзовутся на призыв и придут к ней добровольно. Особенно ценны в этом отношении немые свидетели, т. е. дети ничего не делающие, ни в чем не принимающие участия, внешне кажущиеся крайне ко всему равнодушными, внутренне – активно ко всему присматривающиеся и все перерабатывающие. Часто между ними бывают натуры очень застенчивые, и усиленным привлечением таких детей к активности можно помешать самопроизвольному преодолению этой застенчивости.

Упражнения в дисциплине могут быть как коллективными, как, например, уроки тишины, уроки вежливости, хождение под музыку, так и индивидуальными, но все они имеют в виду, во-первых, координацию движений, во-вторых, развитие и укрепление воли ребенка. Координация движений вырабатывается во всех упражнениях системы Монтессори: как в индивидуальной работе с материалом, так и в житейских упражнениях, в хождении под музыку, в уроках тишины, и прочее. Все эти упражнения являются средствами, направляющими ту внутреннюю упорядоченность, к которой стремится каждый здоровый ребенок.

Эти упражнения как умственные, так и практические.

Случайному наблюдателю кажется, что ребенок учится читать и писать, упражняется в грации и точности движений, в молчании и прочее, но здесь, кроме самообучения, работа сама по себе гораздо глубже: он учится владеть собой, учится быть человеком живой и решительной воли. Упражняя силу воли, ребенок учится быть послушным. Постепенно, шаг за шагом, рядом повторных упражнений и контролем действий Монтессори учит детей или, лучше сказать, помогает детям становиться послушными.

Послушание является лишь после сложного развития психической личности, того внутреннего упорядочивания, о котором говорит Монтессори. Мало желать повиноваться, надо уметь повиноваться; повиноваться добровольно, а, следовательно, свободно. В умении повиноваться Монтессори различает три периода. Первый – ***подсознательный***, когда духовная личность ребенка находится в беспорядке, в хаотическом состоянии; тогда ребенок не слушается не потому, что не хочет, а потому что не может; он, так сказать, психически глух к предъявляемым к нему требованиям. Ни требования, ни уговаривания, ни просьбы не сделают ребенка, находящегося в этом периоде, послушным. Взрослые часто этого не понимают и тщетно стараются добиться невозможного. «Мы просим маленьких детей быть послушными, а маленькие дети, в свою очередь, просят у нас луны», – говорит Монтессори. С начинающей проявляться упорядоченностью наступает второй период, – период сознательный. Ребенок понимает требование и хочет повиноваться, но выполнить свое желание еще не может, не умеет, ибо воля его еще недостаточно развита, чтобы направлять акты в желаемую сторону. Часто бывает, что дети, находясь в этом периоде, сознательно высказывают свое желание быть послушными, но это желание у них не перешло еще в умение, а потому коротенькие акты послушания, всегда связанные с устанавливающейся привычкой работать, постоянно прерываются беспорядочными действиями. Мы часто слышим от таких детей, после удавшегося какого-нибудь действия, такие слова: «Я сделал то-то и то-то и после чаю буду делать то же, и завтра то же». После чаю он забывает свое намерение, но через несколько дней повторяются те же слова. Вспышки работы у таких детей сменяются частыми перерывами; они легко отвлекаются от работы, но после отвлечения все же возвращаются к прерванной работе. С желанием работы рождается и желание послушания. «Я буду хорошим», – говорит ребенок.

Третий период – сознательный. Воля ребенка развилась и укрепилась настолько, что может выправлять и вызывать действия извне. Тогда он повинуется немедленно и радостно. И

чем больше он укрепляется, тем больше совершенствуется и умение слушаться; ему уже не приходится делать для этого тяжелых усилий, и достаточно одного слова, одного знака, чтобы ребенок немедленно оставил самое интересное для него занятие и радостно откликнулся на зов. Не нужно только злоупотреблять этой властью над ребенком, даже если он дошел до этой высокой степени развития. Чем меньше требований со стороны, тем больше он сам предъявит их к себе. Постепенно, путем повторных упражнений, ребенок освобождается от тех внутренних уз, которые сковывали его дух раньше, в период подсознательный. В этом периоде он вступает на путь, ведущий его к освобождению от господства чувственного элемента над духом. Теперь он уже, по словам Монтессори, «стремится выйти из одиночества своей жизни и актом послушания приобщиться к духовному бытию ближнего». Дисциплина у Монтессори является не совершившимся фактом, а путем, следуя по которому ребенок усваивает постепенно отчетливые понятия благонравия почти что с научной точностью. Фактором послушания является также умение выполнить требуемое задание и в области упражнений и в умственной сфере. Когда после двух первых периодов наступает третий, и ребенок проделывает упражнение почти что с абсолютной точностью, он повторяет его и много раз и выполняет по требованию с удовольствием.

Так как в умственных занятиях ребенку предоставляется свобода выбора работы по своим склонностям и способностям и свобода отдаваться выбранной работе столько времени, сколько этого требует развивающаяся психическая упорядоченность ребенка, то дети разных возрастов оказываются на одинаковых ступенях развития в той или другой области. А так как им не нужно тянуться друг за другом, не нужно уравниваться в каких-нибудь навыках, что неизбежно при групповых занятиях, они могут не задерживаться на вещах слишком легких для себя и останавливаться на трудных столько, сколько им понадобится для их усвоения. В результате получается большая экономия сил, использованная своевременно и радостно. Отсутствие групповых занятий исключает также причину огорчений и зависти. Наоборот, у этих детей, благодаря тому, что каждый может проявить то, даже самое минимальное ценное, что ему отпущено природой, развивается одна из благороднейших способностей человеческой души, радость и гордость перед успехами своего ближнего. И развиваясь каждый на свой лад, индивидуально, они являются индивидуалистами в высшем смысле этого слова; в них зреет желание стать достойными членами своего коллектива.

Музыкальное воспитание

«Музыкальное воспитание должно быть тщательным и методическим… Для музыкального воспитания мы должны ***создать*** как инструменты, так и музыку», – говорит Монтессори в своей книге «Дом ребенка» в 1909 году. Через семь лет, в 1916 году, в своем втором томе «Самовоспитание в элементарных школах» («L'autoeducazione nelle scuole elementari») она признает, что «со времени выхода в свет первого тома о методе воспитания маленьких детей произошел значительный прогресс в музыкальном воспитании».

Этот прогресс заключался, главным образом, в развитии того музыкального дидактического материала, начало которому положила еще в 1907 году в первом «Доме детей» (на улице S. Lorenzo) сотрудница Монтессори, Анна Маккерони. Материал этот представляет две серии металлических колокольчиков, составляющих октаву с тонами и полутонами.

Этот материал (колокольчики) стоит в школе Монтессори на отдельном столике, и дети могут упражняться на нем, когда захотят и сколько захотят. Маленькие дети берут один только колокольчик, в то время как старшие собирают на столике восемь колокольчиков одинаковой величины, чтобы составить гамму на слух. Составивши гамму, ребенок способен ударять молоточком по колокольчикам по многу раз, внимательно прислушиваясь к их звукам. Мелодические звуки привлекают к себе других детей, и часто случается, что они начинают вторить звукам колокольчиков голосами, стараясь в точности воспроизвести звуки. Голоса детей при этом упражнении нежны и гармоничны, без малейшего крика, присущего детским голосам при пении детских песен. Пение гаммы и отдельных нот под аккомпанемент колокольчиков служит гораздо более существенным средством для развития музыкального слуха, чем пение детских песенок, в котором произношение, музыкальная экспрессия, разнообразие интервалов, быстрота темпа и прочее являются препятствием для начальных упражнений в пении.

Абсолютная память высоты музыкальных звуков у детей развивается самостоятельно и без малейшего воздействия учительницы.

В дальнейшем к этим колокольчикам прибавились у Монтессори и другие инструменты, как, например, ***монохорда*** – простая резонирующая коробка, на которой натянута одна струна, деревянные призмы с металлическими пластинками, аналогичные фортепианным клавишам, по которым ударяют

молоточками, маленькие дудки и флейты, очень гармоничные, воспитывающие вкус ребенка. Упражняясь на этих инструментах, дети приучаются также к различению ***тембров*** различных инструментов.

Кроме того, во многих школах Монтессори есть особый струнный инструмент Маккерони, на котором дети могут наигрывать небольшие, специально написанные для этого инструмента пьески и даже сочинять свои собственные, чему я была свидетельницей в школах Монтессори в Голландии.

Повторяю еще раз, что ни одного из этих пособий за всю мою долгую практику я не имела за неимением в России, за границей же я не могла их приобрести за отсутствием средств.

Единственным музыкальным инструментом, которым обладали наши дети, был небольшой металлофон (на две октавы) с двумя молоточками, на котором дети могли играть гамму и подбирать простые мелодии, слушаемые ими в нашем детском саду.

В 1918–1919 годах, когда я работала детском очаге при 25-й советской школе на Офицерской улице (ныне улице Декабристов), ко мне приходила часто воспитательница из интерната малолетних той же школы, дети которого днем были у нас в очаге, М.А. Малинина, очень музыкальная и обладающая приятным голосом. Она наигрывала на металлофоне простые песенки, которым дети, особенно самые маленькие, вторили с огромным удовольствием.

«Для музыкального воспитания мы должны ***создать*** как инструменты, так и музыку. Цель инструментов, кроме распознавания звуков, должна заключаться в пробуждении чувства ***ритма***, в поощрении к спокойным и координированным движениям. Я полагаю, что всего больше подходят для этой цели струнные инструменты, особенно упрощенная арфа или лира. Учительница, поворачивающаяся спиной к детям для того, чтобы извлечь из фортепиано сомнительной прелести звуки, никогда не будет ***воспитателем*** их музыкального чувства», – говорит Монтессори. Правоту этих слов я испытываю постоянно в моей практике с маленькими детьми: фортепиано очень мало пригодно для музыкального воспитания детей в возрасте от 3 до 5 лет. И даже такой несовершенный и не струнный, а ударный инструмент, при умелом обращении дающий нежные, тихие звуки, как металлофон, давал лучшие результаты, чем фортепиано; как бы тихо ни играла учительница на фортепиано, звуки его всегда будут во много раз превышать силу звуков детского голоса, а потому притягивать их к его напряжению, отчего происходит крик, которым так часто отличается детское

пение.

Все это никогда не может заменить колокольчиков Маккерони: все преимущества их в том, что они подвижны, что ребенок может выбирать из них тот, который ему нужно, комбинировать их по своему усмотрению и составлять гамму самостоятельно. На фортепиано, фисгармонии и на металлофоне ребенок имеет уже готовую гамму; его дело только запоминать, а не конструировать ее заново.

Что касается пения, то Монтессори не придает ему особого значения для детей до пяти лет: оно должно занимать самое небольшое, можно сказать, минимальное, место в воспитании маленьких детей. Эта точка зрения существует в настоящее время у большинства методистов-музыкантов за границей; разделяется она также некоторыми методистами и у нас, в России.

Отправной точкой пения у Монтессори служит пение гаммы. Ее дети поют гамму, аккомпанируя себе первоначально на колокольчиках. Иногда и наши дети проделывали то же самое, аккомпанируя себе на металлофоне и особенно на фисгармонии.

Наши дети пели гамму хором под аккомпанемент фортепиано или фисгармонии. Они пели ее на все лады; тихо-тихо, затем громче и, наконец, громко пели все вместе, по одному, пели, разделяясь на две группы и перебрасывая звуки от одной группы к другой. Дети Монтессори поют также сольфеджио – коротенькие музыкальные фразы, произнося «ля», «ля», «ля», впоследствии произнося названия нот. Мы делали с нашими детьми то же самое. Пение сольфеджио действует на детей развивающим образом в музыкальном смысле, приучая их слушать мелодию без слов, что, собственно, и есть музыка.

Что касается песен, то в этом отношении, поступая согласно принципам Монтессори, мы давали очень небольшое количество коротеньких и простых песенок для маленьких (3–5 лет) и большее количество и сложнее качеством для старших (6–8 лет) детей. Раньше, когда у нас дети были не старше шести лет, и семилеток было очень мало (двое, трое), то дети пели все вместе, и им давали песни разной трудности; тогда мы видели, как маленькие при исполнении более трудной песни замолкали; некоторые только слушали, но самые маленькие и не слушали, что ясно было видно по выражению их лиц и всему поведению (они не мешали, но психически отсутствовали): их внимание привлекалось посторонними предметами. «Я не понимаю», – сказала как-то четырехлетняя девочка, когда старшие пели с одушевлением одну из своих любимых песен.

Часто мы практиковали и индивидуальное пение и пение группами (двое-трое), предлагая то одному, то другому, то группе

спеть ту или другую песенку или просто мелодию без слов, на что всегда находилось много охотников. Это пение давало возможность руководительнице судить до некоторой степени о развитии слуха и, главным образом, музыкальной памяти у ребенка.

Согласно принципам Монтессори и вообще здравому смыслу, мы следили всегда за тем, чтобы дети не напрягали голосов, чтобы пение их было тихое, без крика. Еще в 1914 году Кредаро в своих предписаниях учительницам и руководительницам детских приютов в Италии писал: «… пусть не забывают учительницы, что таким малюткам нельзя дать настоящего урока пения; что в детях все мало, также и голос. Нужно помнить, что все их органы находятся в состоянии развития, а потому они очень нежны: нежно ухо, нежны голосовые связки и легкие. Не нужно много песен: пусть повторяют пять, шесть старых. Дети любят повторять и возвращаться к старому». Дальше он же пишет: «Для пения маленьких достаточно коротких законченных фраз (две-четыре строчки стихов), составленных из звуков от «до» на первой добавочной линейке до «до» между третьей и четвертой (малая октава)». В настоящее время итальянские музыканты-педагоги, сберегая голоса, разрешают песенки для маленьких (до 5 лет) только в количестве пяти нот.

«Одно из наиболее успешных приложений музыки для воспитания детей – это упражнение, приспособленное первоначально для помощи координированию движений детей, а именно – хождение по «веревочке» (начерченная линия в виде эллипса на полу)», – говорит Монтессори. Когда дети начнут более или менее упорядоченно двигаться по «веревочке» без музыки, руководительница начинает аккомпанировать их движениям на фортепиано. Вначале музыка служит сигналом для моторного упражнения; так, например, у нас практиковался всегда такой прием: утром, когда дети соберутся в соседней с рабочей комнате, руководительница садилась в рабочей комнате за фортепиано и простой мелодией приглашала детей на «веревочку». Один за другим дети становились на «веревочку» и двигались по ней не более пяти минут. В начале подобных упражнений ни одна музыкальная фраза не связывает еще движение ребенка с музыкальным ритмом. Повторяя затем одни и те же такты долгое время, можно наблюдать, что некоторые дети начинают согласовывать свой шаг с ритмом. Здесь мы можем видеть много индивидуальных различий, но, повторяя некоторое время одну и ту же музыку, можно сделать всех детей чувствительными к ритму. У детей развиваются как бы «привычки» тела в соотношении с музыкой: следуя музыке, они

начинают менять походку: легкий шаг, шаг марша, прыжки, бег и прочее. Руководительница не «объясняет» ребенку, как надо отвечать музыке различными способами движения; они проявляются у детей самопроизвольно: ребенок «интерпретирует» ритм по-своему и отвечает ему движением. Из этого следует, что руководительница должна играть безукоризненно и ритмично, ибо ее хорошее исполнение рождает в детях музыкальное чувство.

Дети чувствуют ритм музыки музыкальным чувством и следуют мелодии не только шагом, но и всем своим телом и даже выражением лица, а потому никогда не следует играть, слишком акцентируя сильную часть такта. «Если абсурдно играть с метрономом ноктюрн Шопена, то неприятно также играть с метрономом и танец», – говорит Монтессори. Есть дети (и у нас были такие) совсем еще маленькие (трех лет), которые входят в ритм с первого же прислушивания к мелодии. Есть и такие, которые долго не слышали музыки, ходят, сбиваясь с «веревочки», качаются, часто падают; это дети еще неупорядоченные, с крайне рассеянным вниманием; есть заторможенные, тело которых как будто связано; движения их производят впечатление преодолевания препятствий; они двигаются «толчками», прыгают всегда с одной ноги; есть с усиленной подражательностью, производящие не самопроизвольные движения, а только те, которые проделывает их ближайший сосед. Но, предоставленные свободно двигаться, останавливаемые лишь на мгновение при большом беспорядке, через более или менее продолжительный промежуток времени, все дети начинают двигаться ритмично. Здесь нужно только терпение и невмешательство руководительницы, чему мы и следовали неукоснительно.

Практиковались у нас также некоторые простые ритмические игры под музыку. Описать их очень трудно, тем более, что музыка для них находится у нас в рукописном виде, привезенная мною еще в 1914 году из Италии. Практиковались и танцы, т. е. руководительница играла танцы, как польку, вальс, русскую, и дети плясали, т. е. двигались, изобретая самопроизвольно и па и жесты, без малейшей учебы учительницы.

Дети двигаются под музыку коллективно, но часто бывает, что они просят сами дать им «побегать по одному». Тогда все дети усаживаются на стульчиках вокруг круга («веревочки»), и каждый из них по очереди двигается по кругу соответственно слышимой им музыке, чаще всего это бывает спокойный марш, переходящий в бег или прыжки и обратно. Остальные смотрят, не нарушая тишины и не мешая товарищу, что тоже является проявлением развитого чувства коллективизма. Иногда дети двигаются не по одному, а по двое и по трое.

Кроме музыкальных мелодий, для движения по «веревочке» мы давали детям коротенькие упражнения (тоже Монтессори), заключающиеся в анализе такта. Дети следуют этим упражнениям, делая один шаг на каждую ноту (целая, половина, четверть); даже четырехлетки стараются исполнять эти упражнения, особенно интересуясь длинной нотой, держащей их неподвижными в таком положении: одна нога впереди на «веревочке», другая позади, тоже на «веревочке», в том положении, в каком ее застала музыка, чаще всего с пальцами, упирающимися в пол и приподнятой пяткой.

Что касается «слушания музыки» маленькими детьми, то Монтессори признает его необходимость. Она говорит: «Музыкальные слушания», или, если хотите, «концерты для детей», несомненно, необходимы, но они должны быть строго размеренны (кратки), доступны, исполняемы на различных инструментах, но отдельно на каждом; особенно важен человеческий голос, хорошо воспитанный в пении. Если бы артисты, анализируя для детей музыкальный язык, дали бы почувствовать вкус каждой музыкальной фразы различными тембрами, это новое «научное» приложение искусства явилось бы настоящим откровением и имело бы огромное значение для музыкального развития человечества».

Исполнять музыку для детей должны истинные артисты, но вместе с тем они должны быть и педагогами, дающими в меру и количественно и качественно.

Занятия ручным трудом

«Отличие ручного труда от ручной гимнастики заключается в том, что второй – упражнение рук, а цель первого – выполнение определенной работы, действительно представляющей собою или симулирующей общеполезное занятие. Одна совершенствует личность, другой обогащает среду, но и тот и другой труд связаны между собой, ибо только человек, усовершенствовавший свою руку, может создать полезный продукт», – говорит Монтессори.

А потому, следовательно, под ручным трудом подразумевается выполнение более или менее длительной работы, в результате которой является законченная вещь, удовлетворяющая ее создателя.

Чувство удовлетворения, как в процессе работы, так и в ее результате, есть необходимый спутник ручного труда для успешного достижения воспитательной цели. А потому вещь, изготовленная руками ребенка, должна быть совершенна по его возможностям. Иначе получается привычка к небрежному отношению к материалу, неприятное состояние духа от сознания даром потраченного времени и, наконец, разочарование в собственных силах. Тому мы имеем немало примеров. Для достижения возможного совершенства в работе ребенок, кроме глубокого внутреннего интереса, толкающего его на ручной труд, должен обладать подготовленными рукой и глазом, а главное, воспитанным в достаточной степени ***вниманием***. Без этого последнего самая ловкая рука и самый верный глаз могут делать грубейшие ошибки.

Принимая во внимание все эти соображения приходится признать, что ручной труд (изготовление вещи) в дошкольном возрасте должен быть сведен к минимуму. Ребенок детского сада (3–6 лет) находится еще в периоде очень слабого развития, а иногда и полного отсутствия координации движений, не вполне развитой способности аккомодации глаза и неумения сосредотачивать продолжительно внимание на одном и том же предмете. Достигнуть правильной координации движений руки, развития наблюдательного глаза и длительного сосредоточивания внимания можно только путем тщательного воспитания органов чувств, отвечающего запросам маленьких детей и дающего ***подготовку*** для выполнения совершенной работы, доступной малому возрасту. Учить ребенка работе на самой работе является делом, не достигающим цели, дающим в результате вороха никому не нужных, и прежде всего самим

детям, подобий вещей. А потому ручной труд в дошкольном возрасте должен быть обставлен так, чтобы ребенок получал удовлетворение от законченности работы, какое получает он от других упражнений, а также, чтобы он сознавал, что работа произведена им самим, без помощи взрослых, а лишь с помощью вещей (пособий, служащих для него орудиями, с которыми он может справляться самостоятельно), что дает ему веру в свои силы и способность чувствовать свое усовершенствование.

Из этого следует, что ручной труд в детском саду (от 3 до 5 лет) Монтессори практикуется в самом минимальном количестве. Его заменяют в этом возрасте практические упражнения в «самообслуживании и домоводстве». В этих упражнениях, представляющих простую форму труда, доступного маленьким детям как в самостоятельном процессе, так и в достижении удовлетворяющего их результата, маленькие дети упражняют свое стремление к активности; более старшие дети, по словам Монтессори, уже не нуждаются в таком количестве подобных упражнений: их интересы направлены уже более в сторону умственной и творческой работы; упомянутые же упражнения выливаются в форму необходимого «общеполезного труда», о котором я буду говорить в особой главе.

Из всех видов ручного труда в детском саду Монтессори отдает предпочтение ***лепке***.

Обыкновенно на первых порах я предоставляла детям лепить свободно; затем постепенно я предлагала им (детям 5–6 лет) моделировать небольшие сосуды (мисочки, небольшие горшочки, простые вазочки). Подобного рода лепка имела большой успех в те годы (1914–1917), когда я работала в детском саду на Шпалерной.

Первым приемом, который я употребляла для наталкивания детей на моделирование, был следующий: я поставила на низенькой полке несколько маленьких (от 6 до 10 см в диаметре) глиняных украинских мисочек, гладких и с узором; затем, поставивши перед собой одну из таких мисочек, я брала кусок глины, приблизительно такой величины, чтобы из нее вышла мисочка, равная модели, и лепила из нее шар; шар этот я разрезала пополам и из одной половины лепила мисочку, стараясь сделать ее вполне похожей на модель. Дети следили за моими действиями и принимались сами за такую же работу. Когда мисочки высыхали, дети раскрашивали их акварельными красками. Некоторые достигали в этой работе большой чистоты и изящества; вначале они подражали в раскрашивании мисочек моделям, но очень скоро стали придумывать свои собственные рисунки, часто превосходившие и оригинальностью и красотой

модели; так, например, у одной шестилетней девочки появилась мисочка, окрашенная в ярко-голубой цвет с орнаментом, исполненным серебряной краской, а у мальчика – окрашенная в кирпично-красный цвет с орнаментом, исполненным золотой и черной красками. После нескольких повторных работ в лепке мисочек дети стали лепить кувшинчики, вазочки, чашки и блюдца, украшая их часто не только рисунком, но и лепным орнаментом. Некоторые лучшие работы я отправляла в ближайшую мастерскую раскрашивания фарфоровой посуды в обжиг, и дети, умеющие хорошо рисовать, раскрашивали их красками, употребляющимися для раскрашивания фарфоровой посуды.

Практиковала я также и лепку кирпичиков (при помощи формочек), но эта работа требовала большого места для хранения кирпичиков, которые дети изготовляли в большом количестве с целью построить общий дом. Кирпичиков было изготовлено много, но дома построить так и не удалось. Лепку кирпичиков лучше всего производить летом на воздухе, так как тогда они и сохнут лучше, и чтобы сложить стены дома, нужно приготовить цемент, а это лучше делать не в комнате. Опыт в этом отношении был у нас летом в 1917 году на летней площадке, но с детьми более старшего возраста (7–9 лет).

Давала я также детям ножницы и бумагу и, чтобы упорядочить эту работу, давала им небольшие куски цветной бумаги, на которой они обрисовывали железные геометрические вкладки, а затем вырезывали полученные фигуры. Самым маленьким нравится просто кромсать бумагу на кусочки: у нас был маленький трехлетний мальчик (в 1915 году), который рвал все, что ни попадалось ему в руки; когда он видел, что дети вырезывают ножницами, он брал их также и резал как попало и что попало. Я дала ему газетные листы, и он, сидя на полу, резал их в течение двенадцати дней. «Где моя работа?» – спрашивал он, входя в рабочую комнату, и принимался за ножницы и газеты. На тринадцатый день он стал работать с материалом (застегивал пуговицы и расстегивал на рамках в течение долгого времени).

Больше всего маленькие дети любят вырезывать картинки (как любят и раскрашивать их), но это приходилось делать редко, так как стоило это дорого, а после 1917 года и совсем прекратилось за неимением средств, а имевшийся у меня запас из старых книжек и журналов тоже прекратился.

Практиковавшийся у меня, доступный маленьким детям ручной труд занимал у нас минимальное место для детей до пяти– шестилетнего возраста.

Кроме того, я должна упомянуть, что все описанные выше

формы ручного труда для маленьких детей никогда не были даваемы мною сразу все: каждая форма тянулась в течение долгого периода времени, например, если дети лепили, то эта работа не перебивалась вырезыванием или плетеньем. Бывало так, что дети занимались лепкой в течение полугода, другое полугодие плели. И это исходило не от учительницы, а от самих детей; они в большинстве были преданы одной и той же работе; были такие, которые хватали то одно, то другое, но они вообще ничего не доводили до конца. Я должна заметить также, что ручной труд я вводила очень постепенно, только тогда, когда дети более или менее упорядочатся (если это были новые дети), и никогда не давала его в начале года (если были дети, уже посещавшие детский сад) и, кроме того, никогда не давала его в утренние часы работы, чтобы ничем не нарушать работы детей с дидактическим материалом.

Что касается ручного труда вообще для детей более старшего возраста (от 6 лет), то в этом отношении Монтессори придерживается того взгляда, что он должен быть в соотношении с кустарным промыслом той местности, в которой находится школа, а потому учительница должна сама изучить его по-настоящему.

Сказки и рассказывание

Обычно говорят, что Монтессори убивает детскую фантазию, не развивает воображения, изгоняя из дошкольных учреждений детское творчество и сказку, а между тем дети «творцы и фантазеры по своей природе, и мы должны идти навстречу этим их стремлениям».

Что касается детского воображения и творчества, то это большие вопросы, на которых я не могу останавливаться. Так называемой же детской «фантазии» Монтессори не придает особого значения и не старается культивировать эту сторону ребенка, в сущности приближающую его к дикарю, ибо эта фантазия есть просто фантазирование, иллюзорность, владеющая маленьким ребенком потому, что он не познал еще самых простых реальных вещей и не обладает опытом. Монтессори старается не задерживать ребенка на этой стадии дикарского состояния, а, наоборот, дает ему возможность поскорее приспособиться к условиям культурной жизни и познавать реальные вещи, его окружающие.

Действительно, должны ли мы поддерживать эту детскую иллюзорность? Недавно попала в мои руки книжечка рассказов Бялика, и я вычитала в ней такие слова: «Я (маленький мальчик) забирался в какой-нибудь уголок, одиноко сидел, мечтал и сосал (палец)… О чем я мечтал, я не знаю… Я прятался, как улитка в раковину, и грезил наяву. Все, что я видел и слышал вокруг, мне казалось сном, сердце мое наполнялось немым изумлением, бесформенными и безыменными мечтами. Я всему удивлялся… Бой часов, тени и пятна на стене, безмолвие пустой комнаты, темнота под кроватью, туфли, валяющиеся там, мелкие кружочки в тени от окна, летающая пыль – все эти мировые загадки, тайны, требующие разрешения, ***а я блуждаю и гибну*** среди них, как муравей в траве». Мировые загадки, тайны, требующие разрешения, которые оказываются просто-напросто боем часов, тенями, темнотой под кроватью, туфлями, пылью и прочим. Сколько еще таких загадок, таких тайн окружают маленького ребенка, погружая его сознание в смутное состояние полусна, полубреда, а нам совершенно неизвестно, чего больше в этом состоянии: наслаждения или страдания. Надо полагать, что второго больше; мы это должны знать из собственного опыта. Ум ребенка бьется в этом хаотическом мире и часто, не только не находя помощи, но еще и получая достаточный багаж хаоса со стороны взрослых, которые сознательно или бессознательно нагружают им ребенка в виде чудесного в форме сказок,

находится в большой опасности по пути к гибели: «… а я блуждаю и гибну среди них, как муравей в траве», – прекрасными словами выражает это состояние детской души художник.

Я не рассказывала и не рассказываю сказок маленьким детям, ибо, по завету Монтессори, не хотела и не хочу поддерживать легковерия, свойственного незрелому уму маленького ребенка, лишенного опыта и знания реальности, которому недостает еще критической способности различать истинное от ложного, красивое от грубого, возможное от невозможного. Сказки развивают в детях иллюзорное воображение, основанное на отсутствии реального знания, на пустой доверчивости, а в пустоте, созданной впечатлениями несуществующего мира, «фантазия легко разыгрывается, расплывается, ибо ей не хватает опоры, чтобы развиваться нормально», – говорит Монтессори.

«Зачем рассказывать детям сказки, – сказала мне одна из учительниц-монтессорок в Италии, – когда все то, что окружает ребенка, является для него загадкой, и мы должны давать детям средства отгадывать загадки, а не преподносить ему новые, на которые он не может найти ответа».

«Разве звери разговаривают, разве куклы могут ходить и говорить, разве дети могут летать, разве есть колдуны и феи, лешие и бабы-яги?» – вот какие вопросы слышат часто взрослые от детей, которых сами же усердно угощают сказками. «Нет, это только в сказках» получают дети в ответ, и кто знает, не западает ли тогда в сознание ребенка недоуменный вопрос: «Зачем же меня обманывают?» Ведь в этом возрасте ребенок не может еще оценить поэтического вымысла.

«Мы не рассказываем детям сказок, – сказала мне другая итальянка-монтессорка, – потому что сказки разнуздывают детскую фантазию». И это – истина: для детей, склонных к беззаботному фантазированию, сказки особенно опасны, ибо они погружают незрелый детский ум в бредовое состояние, и дети начинают сочинять небылицы, в которых они сами являются участниками. Тут-то и начинается та «детская ложь», от которой взрослые приходят в отчаяние. Таким детям не легко: они живут в нереальном мире, населенном таинственными существами, странными поступками и невероятными возможностями; а такой мир – мир страха. И мы не только не помогаем им выбраться из тяжелого состояния хаоса и страха, но толкаем назад, задерживая их на мировоззрении дикаря. Жизнь же дикаря – жизнь, наполненная страхами; такими же страхами страдают и эти дети, и страхи – их тайны; маленькие дети их тщательно скрывают; результатом этих скрытых страхов являются нервность и даже психические заболевания. У итальянского писателя де Амичиса, в

его произведении «Воспоминания детства» есть прекрасное описание того, как ему, маленькому, когда он ложился спать, няня рассказывала сказку о том, как смерть унесла мальчика из его кроватки за то, что он посмеялся над ней, и какое чувство ужаса переживал он не только в эту ночь, но и во многие, многие ночи своего детства; как страх темноты, в котором мерещился ему образ смерти в виде старика, тайно преследовал его и в дни его юности; как надолго была испорчена его жизнь этой тайной, которую он не смел открыть никому; и он, уже зрелым человеком, говорит в конце этого описания: «Воспоминание об этих мучениях во мне так живо, что при виде няни, рассказывающей что-нибудь своим питомцам, я испытываю чувство тревоги, и мне хочется подойти, чтобы услышать, не рассказывает ли она страшных сказок, и попросить ее замолчать, если она это делает».

Руководствуясь всем вышеизложенным, я не рассказывала ни сказок, ни рассказов с фантастическим содержанием во время моей работы с маленькими детьми, как не рассказывают их нигде, где только руководительница – убежденная монтессорка.

Но это не значит, что в школе Монтессори детям ничего не рассказывают. Им рассказывают простые реальные вещи из детской жизни или из жизни животных, и дети слушают их с таким же живым, захватывающим интересом, с каким они слушали бы любую сказку. В последние годы у наших детей (за исключением тех, которых дома усиленно пичкали сказками) исчезло даже слово «сказка». «Расскажите историю», говорят они, или просто «расскажите» про то или про другое. Одна девочка, особенно перекормленная дома сказками и страдающая страхами, всегда с опаской спрашивала меня, когда я собиралась что-нибудь рассказывать детям: «А это быль?». Как-то после моей беседы с детьми о Ленине, она (шестилетняя) сказала дома матери: «Какую хорошую быль рассказывала нам Юлия Ивановна про Ленина».

В приемах рассказывания в школе (детском саду) Монтессори есть разница с приемами в других дошкольных учреждениях: у нас не бывает так называемых «часов рассказывания», детей не собирают всех в одну группу, не рассаживают на стульях или на ковре, «чтобы создать настроение», и они не обязаны непременно слушать; слушают лишь те, которые хотят слушать, остальные могут делать, то им угодно, только не мешать товарищам, и рассказывает руководительница не по собственной инициативе, а по желанию детей. В моей практике всегда было много картинок, наклеенных в особые маленькие альбомы, и маленькие книжки с коротенькими рассказами, написанными на одной стороне страницы. Эти альбомы и книжки очень любимы детьми, они рассматривают их в одиночку, вдвоем, чаще всего собираясь в

группы, говорят, обсуждают; старшие, умеющие читать (шести-семилетки, а иногда и пятилетки) читают младшим. Часто дети просят руководительницу почитать им и требуют один и тот же рассказ еще и еще раз. Некоторые знают многие из этих рассказов наизусть и все же просят читать и готовы слушать их без конца.

Существует убеждение, что путем сказок можно развивать у детей представление о добре и зле. Но если вникнуть хорошенько в самые с виду простые сказки, то в них добро бывает часто довольно подозрительное, и в них заключается достаточное количество элемента и несправедливости, и жестокости: волк съедает козлят, съедает в другой раз у старика всю его живность да в придачу и старуху, лиса проглатывает беззаботный и доверчивый колобок. Давно когда-то, когда я еще грешила, рассказывая иногда детям сказки, одна маленькая девочка сказала мне: «Расскажи еще раз про колобок и пусть он убежит от лисицы». Эти слова ребенка заставили меня тогда задуматься, и с тех пор я никогда больше не рассказывала сказок детям моложе семи-восьми лет.

Дети узнают неизбежно, а многие уже знают очень хорошо и злое и жестокое; зачем же нам усугублять это знание, да еще таким путем, который больше действует на нервы; не знаю, что больше поражает воображение ребенка: правдивый рассказ о том, что голодный волк зарезал теленка, или что тот же волк обманул доверчивых козлят и съел их всех, причинивши горе их матери. Путем сказок нельзя сделать детей ни добрее, ни благороднее.

Детям более старшего возраста, переходящим в элементарный класс Монтессори, уже можно и рассказывать, и читать, и давать читать самим не только правдивые истории, но и художественные сказки, и новеллы, и басни; конечно, тоже в очень ограниченном количестве и со строгим выбором. Для этих детей, получивших свое первое воспитание на реальности, достигнувших уже возможности до известной степени отличать реальное от несуществующего, понимать, что фантастический элемент того или иного произведения есть поэтический вымысел, а не действительность, сказки не представляют уже той опасности, какую видит Монтессори для маленьких детей. И это так, т. е. восприятие детьми вымысла, как вымысла, а не действительности, не только не убивает, но повышает в детях способность наслаждения поэтическим произведением, будь то художественная сказка, новелла, фантастический рассказ или стихотворение. Это проверено всеми, кто экспериментировал по методу Монтессори с детьми школьного возраста. Но и для этих детей Монтессори отдает предпочтение реальным рассказам перед фантастическими, и дети, воспитывающиеся по ее системе,

в большинстве выказывают склонность к серьезному чтению; это испытала я и в моей практике; но работа по Монтессори со старшими детьми требует особой трактовки.

Значение рисования: опыты и наблюдения (Рисование при помощи геометрических фигур)

Существует убеждение, высказываемое критиками системы Монтессори, в том, что она не допускает в детском саду свободного рисования и, давая шаблоны (геометрические формы) и картинки для раскрашивания, убивает в детях стремление к так называемому «свободному детскому творчеству». Проследим постепенно, как рисуют дети в детском саду Монтессори, и в чем заключаются ее приемы и дидактический материал, и, быть может, мы увидим, справедливо ли такое утверждение.

Дидактический материал Монтессори для рисования в детском саду заключается в железных плоских вкладках в числе десяти геометрических фигур: круга, квадрата, прямоугольника, ромба, трапеции, равностороннего треугольника, параллелограмма, эллипса, сферического треугольника и звездочки. Вкладки окрашены в синий или бледно-голубой цвет, рамки – красный или коричневый. В центре – медная кнопка. Рамки и вкладки достаточно тяжелы и не скользят по бумаге, почему ими могут пользоваться даже трехлетки. Вкладки помещаются в особом ящике с отделениями – по одной в каждом отделении, но лучше их раскладывать на пюпитрах для того, чтобы ребенок мог видеть сразу все фигуры и выбирать любую по своему вкусу, а не брать случайно, какая попадется.

Добавлением к вкладкам служат контурные рисунки и картинки, которые дети раскрашивают по их усмотрению. Есть также у нас художественно изготовленные плоские деревянные фигуры, изображающие различные предметы – домики, посуду, животных, деревья и прочее, которые дети разглядывают, срисовывают, обрисовывают, подражают. Кроме того, есть много картинок, наклеенных каждая отдельно на цветной картон, и так как в детском саду Монтессори ничто не возбраняется, что явно не приносит вреда ребенку, то те дети, у которых является желание срисовывать эти картинки, могут удовлетворять и это желание. Бумага и карандаши лежат всегда на определенном месте, в ящичке шкафчика, из которого дети могут сами доставать их тогда, когда они им понадобятся.

Акварельные краски Монтессори дает тем детям, которые овладели более или менее карандашом. Большим спросом в детском саду пользуются аспидные доски и цветные мелки.

Посмотрим теперь, как рисуют дети при помощи

геометрических железных вкладок. Ребенок, впервые пришедший в детский сад, получив бумагу и карандаш или доску и цветные мелки, начинает рисовать то, что ему вздумается, т. е. упражняется в так называемом «свободном рисовании» или «свободном творчестве», о котором мы поговорим несколько ниже. Разные дети приступают к этому по-разному и предаются ему различное время: одни дольше, другие бросают очень скоро, но есть и такие, которые совсем не могут «творить» и ничего не рисуют. Вот что записано у меня в дневнике одного четырехлетнего мальчика в 1918 году.

«Геня – четырех лет, сын рабочего, очень большая семья, мать пожилая. Геня самый младший. Ноябрь-декабрь 1918 года. Обычно всем детям в первые дни посещения детского сада мы предлагаем чистые листки и карандаши. Одни из детей принимаются тотчас же за работу и изображают обычные предметы: дома, человеческие фигурки, пароходы, трамваи, поезда, реже животных и еще реже цветы; другие сидят некоторое время в раздумье и потом просто штрихуют различными карандашами бумагу (чаще всего самые маленькие – трехлетки, и иногда четырехлетки), и наконец есть такие, и их немало, которые возвращают листок со словами: «Я не умею рисовать», «Я не хочу», «Я не могу». Геня, получив листок, сидел долго над ним – в бездействии; на лице его было выражение недоумения, перешедшее в выражение страдания, и когда я нагнулась к нему, он тихо прошептал: «Я не умею». Я принесла круг и рамку круга и, взяв его руку в свою, обвела и то и другое на бумаге. Когда он увидел на бумаге изображение круга, на лице его появилось выражение успокоения, а когда я вложила в его руку красный карандаш (первый попавшийся мне под руку), он углубился в работу надолго, заштриховывая круг и квадрат рамки, и лицо его сияло радостью. Окончив, он положил карандаш и долго любовался в молчании своим произведением. Я подошла и спросила: «Хочешь еще?» Мальчик кивнул, и на обратной стороне листка появилось произведение, подобное первому, но исполненное уже совершенно самостоятельно. Таких рисунков до декабря было много, всегда фигурировал красный карандаш по преимуществу, но формы были разные, хотя все же круг и еще треугольник были его фаворитами».

В дневнике другого пятилетнего мальчика: «Коля П. – 5 лет, сын вдовы, очень бедной. Трое детей. Коля самый младший. Декабрь-январь, 1919 год. Коля выразил желание рисовать только на десятый день своего поступления (12 декабря), когда другие дети закрашивали готовые контуры. Я дала и ему рисунок. Он заштриховал его слабыми черточками и отодвинул от себя с

неудовольствием. На следующий день, когда большинство детей принялось за рисование, Коля сказал мне: «Я рисовать не буду». Три дня не рисовал. На четвертый, я предложила ему рисовать, он отрицательно замотал головой. На другой день то же самое. И вот, в тот же день он сел рядом с Германом, который с упоением закрашивал карандашами какую-то свою комбинацию из вкладок, долго глядел на работу, потом встал, подошел ко мне и тихо сказал: «Я не умею рисовать». На лице его было выражение желания и страдания от неумения. Я предложила ему поучить его. Он кивнул, взял меня за руку. Мы сели. Я придержала ему рамку круга, а потом и круг, помогла очертить контуры. Когда на бумаге появилось изображение круга и рамки, он чуть-чуть улыбнулся и принялся штриховать. В результате получился рисунок, изображающий круг в рамке, заштрихованный зеленым и синим карандашами, а рамка красным. На другой день опять: «Поучи меня». Я только держала рамку и круг, контур обвел Коля сам и заштриховал круг синим цветом, а рамку красным (по натуре). На первом рисунке он пытался отыскать синий цвет, но у него появился зеленый, лишь с несколькими синими штришками. После этого он рисовал каждый день, и у него появилось много рисунков с изображением всех десяти фигур, причем вкладка всегда была окрашена в синий цвет, а рамка в красный (по натуре); других цветов он не брал».

Приведенные примеры указывают на то, что есть дети, вполне нормальные в умственном отношении, но крайне робкие в отношении рисования, и если таких детей, а их немало, предоставить чистому белому листку бумаги и их собственным измышлениям, они долго не приступят к рисованию и будут отставать в смысле удовлетворения стремления к познаванию пространственных отношений, заложенного в каждом человеке. Что делать с такими детьми? Предоставить ли их самим себе и ждать, когда они приступят самостоятельно к так называемому «свободному творчеству», или прийти на помощь, т. е. поставить перед ними железные вкладки (геометрические фигуры) Монтессори и дать указания в смысле техники обращения с ними? Я поступала так, как диктует Монтессори. Она говорит, что перед руководительницей открываются различные возможности: от полного невмешательства до настоящего преподавания, т. е. помощи; к этому последнему и приходится прибегать в данном случае.

Другие дети, наоборот, сразу приступают к рисованию, изображая то, что обыкновенно рисуют все маленькие дети. Одни из них долго предаются такому рисованию и не сразу принимаются за вкладки, другие, порисовав некоторое время от

себя, очень скоро прибегают к помощи вкладок. Привожу несколько выдержек из дневников детей.

«Лена К. – 5 лет, дочь мелкого почтового чиновника. 1918–1919 годы. Поступила в ноябре. Ноябрь-декабрь. Получив бумагу и карандаши, сразу приступила к рисованию: принялась просто зачерчивать бумагу разными карандашами. Это продолжалось только один день. На рисунках преобладает красный цвет; только в последние дни (12–17 декабря) стала прибавлять оранжевый, желтый и зеленый (в хроматических играх всегда выбирает красный, иногда оранжевый цвет)».

«Шура С. – 5 лет, дочь рабочего. Способная, но крайне застенчивая девочка. 1918–1919 годы. Ноябрь-декабрь-январь. Поступила в ноябре. Очень любит рисование и рисует много. Сразу стала рисовать домики, но на другой же день принялась за вкладки».

«Юра В. – 3 года, сын учительницы. 1918–1919 годы. Поступил в ноябре, рисовать стал только в начале января. Целый месяц занимался тем, что замазывал бумагу красным и синим карандашами во всех направлениях. В начале февраля Юра брал железные вкладки и обрисовывал их многократно на одном и том же листочке, закрашивая их большей частью каким-нибудь одним цветным карандашом. 20 марта Юра подошел ко мне с треугольником (вкладкой и рамкой): «Поучи меня». Мы сели. С моей помощью (я придерживала рамку) Юра обвел треугольник и рамку и заштриховал полученный рисунок красным и синим карандашами».

Приведенные примеры относятся к 1918–1919 годам, когда я имела возможность по внешним условиям делать более полные наблюдения над детьми и стала собирать их рисунки в системе. Но и наблюдения более ранние, начиная с 1914 года, и позднейшие, кончая сегодняшним днем, дают те же результаты.

Этот род рисования, т. е. рисование по геометрическим вкладкам, служит, главным образом, косвенным средством для развития письма у детей.

Повторю только, что, наблюдая и сличая множество детских рисунков этого рода, мы видим, как расходящиеся во все стороны, выходящие за контуры штрихи делаются все легче и определеннее и, наконец, строго держатся в границах. По этим рисункам можно следить за совершенствованием мускульного аппарата руки ребенка. Благодаря тому, что у ребенка есть границы, которые он сам себе определяет, он координирует движения кисти и пальцев, и, вместе с тем, он здесь несравненно больше свободен, чем при линейках, на которых он должен писать палочки, или при чистом листе бумаги, где он проводит

линии без всяких границ. В первом случае его стесняет слишком большая задержка, во втором – расслабляет полное отсутствие таковой.

Если мы проследим последовательно рисование этого рода у нескольких детей в течение некоторого времени, то мы увидим, что после более или менее продолжительных упражнений в штриховке дети уже не довольствуются изображением одной какой-нибудь геометрической фигуры, а приступают к комбинациям из одной и той же в разных поворотах, из двух или нескольких. Одни дети приходят к этим комбинациям самостоятельно, другие подражают товарищам. Легко заметить, что у ребенка вначале при этой работе нет заранее задуманной цели, т. е. в его воображении не рисуется определенного рисунка, а он делает пробы, производит опыты, и тот и другой орнамент у него выходит случайно. Если такая случайная комбинация удачна, ребенок начинает повторять ее по несколько раз, иногда по много раз. Всякий раз удачная проба вызывает живейшую радость в ребенке: «Посмотри, что у меня вышло», «Я взял так и так, и вышла звездочка», – говорит ребенок, поворачивая треугольник. «А у меня крест» (из двух перекрещивающихся прямоугольников). Любимой геометрической формой (при выборе из переименованных выше десяти фигур железных вкладок) у большинства детей является круг. Они любят держать его в руках (деревянный), ощупывать пальцами, вертеть на столе и, наконец, обрисовывать карандашом без конца. В одной очень богатой семье, где дети были окружены игрушками настолько, что детская их казалась игрушечным магазином, моя ученица-монтессорианка занималась с двумя детьми шести и четырех лет; однажды она принесла им лоток деревянных плоских геометрических вкладок (из нашего детского сада), содержащий шесть кругов различных диаметров. Дети не хотели с ними расставаться, вынимали, выкладывали, ощупывали по много раз и обрисовывали карандашом на все лады. Старшая называла круги «марсиками» и раскрашивала их преимущественно голубым и синим цветом, младшая называла их «солнышком», закрашивая их желтым цветом. Когда учительница унесла вкладки, старшая с сожалением воскликнула: «Куда же вы унесли мои милые марсики?» Второй излюбленной фигурой является треугольник, из него легко, повернув его вершиной вниз и положив на изображенный треугольник, получить звездочку. Малыши, пришедшие сами к этому эффекту случайно, бывают поражены и обрадованы чрезвычайно и повторяют полученную звездочку без конца.

Получив случайно удачную комбинацию и повторив ее много

раз, дети получают представление о том, что, синтезируя формы, можно получить красивый рисунок (орнамент); после этого они начинают комбинировать фигуры осмысленно, обдумывая и выбирая ту или иную форму. В результате у них появляются сложные и часто очень изящные орнаменты, и некоторые дети доходят в этом отношении до виртуозности. У меня есть большая коллекция подобных рисунков, и взрослые, рассматривая их, часто не хотят верить, что они сделаны шестилетними, а иногда пятилетними детьми.

Привожу несколько выдержек из тех же дневников, приведенных выше, указывающих на переход детей от простого рисунка (одной геометрической формы) к комбинации (орнаменту).

«Геня Б. (см. выше). В апреле Геня стал обнаруживать попытки к комбинациям; он не довольствовался одной фигурой и пробовал соединять две, три. Излюбленной формой первое время был для него треугольник, потом он стал прибавлять и другие. Рука, сначала крайне беспомощная, становится смелее и тверже, штрихи цветных карандашей, короткие и робкие, становятся длиннее и увереннее и все больше и больше держатся в границах контура».

«Коля П. (см. выше). 27 января Коля вдруг заявил опять: «Я не буду рисовать, я не умею». «Ты умеешь», – сказала я убедительно. Он принялся за работу (вкладки), повторив несколько раз один и тот же рисунок, потом оставил и некоторое время не рисовал совсем или очень мало. У него явилась потребность прогрессировать, но как? Ни я, ни он еще не знаем.

24 марта. «Я хочу сделать звездочку». Мы сели. Я помогла ему сделать звездочку, т. е. придерживала треугольник и рамку, когда он обрисовывал фигуры. На другой день он сам придумал комбинацию из трех фигур.

Апрель-май. Много рисунков-комбинаций из вкладок».

«Шура С. – 5 лет (см. выше). В апреле, после долгих упражнений в штриховании отдельных фигур, пришла самостоятельно к комбинациям, наложив случайно железный круг на железный квадрат. «Вот так и нарисую!» – воскликнула она. Она повторила несколько раз полученную комбинацию из двух фигур (квадрата и круга) в разных положениях. Увлеклась составлением орнаментов и перепробовала все десять фигур. Наблюдая за Шурой, можно видеть, что, составляя орнаменты, она обдумывает, накладывая на бумагу то одну, то другую фигуру, снимая, меняя, присматриваясь и иногда бросая начатую работу, недовольная результатом, и принимаясь вновь за комбинирование фигур. Удачную, понравившуюся комбинацию

повторяет по два и по три раза. В раскрашивании полная симметрия».

«Юра В. – 3 года (см. выше). Март. Юра подошел ко мне с треугольником (вкладкой). На бумаге у него был начерчен треугольник. «Хочу звездочку». Я показала ему, как надо положить железный треугольник на такой же начерченный, чтобы получилась звездочка. Юра обвел треугольник карандашом и с восторгом заштриховал получившийся рисунок. На другой день. «Я хочу еще звездочку». Та же работа. После этого Юра стал комбинировать звездочки самостоятельно. Они выходили у него криво и косо, но он был очень доволен». Наблюдая длительно за рисованием детей в детском саду Монтессори, мы замечаем, что все дети проходят как бы три стадии рисования: первое время они рисуют, что хотят, потом наступает период, когда они надолго отдаются только вкладкам, составляя орнаменты, и раскрашиванию контуров, причем одни целиком отдаются только такому рисованию, забрасывая так называемые «свободные рисунки»; другие возвращаются к ним от времени до времени. И вдруг наступает момент, когда дети, точно почувствовав в себе новую силу, снова принимаются за свободное рисование. И так поступают все дети: рисовавшие свободно много, рисовавшие мало и совсем не рисовавшие. Этот факт я отмечала еще раньше, в 1914 году, и он подтвердился в дальнейшей моей практике. Те дети, которые не рисовали свободно совсем, тоже начинают рисовать: рисунки же рисовавших раньше сильно отличаются от первоначальных.

Дети обрисовывают не только плоские геометрические вкладки, но и геометрические тела, находящиеся среди дидактического материала Монтессори, и разные другие предметы (кубики, картинки, коробочки, вазочки, тарелочки и прочее), и с радостью открывают в их отпечатках знакомые фигуры. «Открывая отпечатки геометрических тел», – говорит Монтессори, – «они обнаруживают неподдельный восторг от того, что встречают все знакомое. Для них это не простое наблюдение предметов, но уже анализ и интерпретация их, заканчивающаяся синтезом: однообразие или, вернее сказать, реальная ограниченность форм, с виду столь разнообразных».

Это стремление детей к вскрыванию отпечатков предметов не только на бумаге, но и на другой поверхности, как глина, песок, земля, сургуч, воск и прочее, знакомо каждому наблюдательному человеку, живущему детьми, не только в детском саду, но и вообще в жизни: дети с удивлением и удовольствием рассматривают, например, следы своих ног на мокром песке или на снегу, отпечатки опавших листьев осенью в саду, что особенно

демонстративно, например, у нас, в Петербурге, в Летнем и в Александровском садах на плотно укатанных дорожках. Я наблюдала это явление сотни раз, когда дети с азартом пускаются в поиски одинаковых форм и некоторые из них, присев на корточки, начинают рассматривать отпечатки детально. Кто не видел детей, когда они пробуют делать отпечатки разных предметов на мокром куске глины, на куске воска, на снегу; приложить печатку к расплавленному сургучу было страстным желанием многих детей. К этой же категории актов со стороны детей, стремящихся к удовлетворению жажды пространственных отношений, относится и игра с песком при помощи песочных формочек.

Очерчивая карандашом просто плоскую геометрическую вкладку, ребенок производит тот же анализ: от конкретного предмета (железной фигуры) он получает абстрактную; чертеж, тождественный чертежу на карточке третьей серии. Повторяя много раз подобные анализы, ребенок переходит к комбинации фигур, все более и более усложняющейся, к синтезу, когда он комбинирует фигуры в определенном порядке. В дальнейшем он производит уже более сложный анализ, когда начинает толковать готовую работу, накладывая на свой рисунок те геометрические формы, из которых он получил комбинацию. Ребенок в состоянии растолковать каждый свой рисунок, как бы сложен он ни был; он говорит: «Я взял треугольник и положил его так и так», накладывая треугольник на рисунок, «потом я взял круг, вот этот, и положил так, потом круг маленький» и т. д. Упражняясь долго в составлении орнаментов (а что дети могут предаваться этой работе длительно, постоянно и углубленно, это мы можем утверждать категорически из нашей длительной практики), многие из них начинают понимать и могут анализировать орнаменты, и не ими самими исполненные. Среди готовых контуров, которые мы даем нашим детям для раскрашивания, есть и орнаменты, «узоры», как называют их наши дети. Если попросить ребенка объяснить такой рисунок, он начинает искать все геометрические формы, входящие в его состав, и накладывает их на контуры; некоторые же называют фигуры без вкладок, узнавая их просто глазом. Иногда дети делают это и без нашего приглашения, спонтанно.

Кроме того, дети начинают видеть орнаменты в окружающей обстановке, останавливать на них свое внимание, любить их. Гуляя со мной, некоторые из старших детей останавливались у садовых решеток, у храмов или просто у домов, перед заинтересовавшим их орнаментом, разбирая его по частям и радуясь, когда находили в нем знакомые формы. Одна

шестилетняя девочка, Зина Р., после длительных упражнений в рисовании, узнав слово «орнамент», стала отыскивать орнаменты повсюду в своем доме: на обоях, на лепном потолке, на камине, на переплетах книг, на портьерах, на резной мебели, на рамках портретов, на шитье своего передника, на кружевном воротничке. Из окон квартиры ее родителей была видна церковь на Екатерининском канале, она стала и на ней находить массу орнаментов; на решетке набережной Мойки и прочее. Этим она занималась долгое время. Эта умственная работа подобна работе, совершающейся в сознании ребенка при составлении слов из подвижного рукописного алфавита, где синтез и анализ идут неразрывно в одном и том же действии.

Что касается раскрашивания изготовленных детьми рисунков, то здесь надо отметить следующее: детям даются цветные карандаши; необходимо, чтобы карандаш по возможности был длинный, чтобы ребенок приучался правильно держать его: короткий карандаш не дает возможности правильно размещать пальцы, а потому задерживает координацию движений. Краски даются лишь тем детям, которые хорошо овладели карандашом. Выбор цветов при раскрашивании вполне предоставляется детям. Бывает иногда, что дети постарше прибегают за советом, взять ли тот или иной карандаш, но это случается редко. Конечно, мы удовлетворяем таких детей ответом. Вначале в раскраске рисунков у детей нет никакого порядка, но и тут мы отмечаем различные индивидуальности. Одни дети кладут короткие штришки в разных местах или в одном каком-нибудь уголке рисунка одним и тем же, но чаще различными карандашами: чуть-чуть красного, чуть-чуть синего, желтого и прочие. Они как будто пробуют карандаши. Другие – размашистым, широким движением проводят длинные штрихи в разных направлениях, нисколько не считаясь с контурами, одним каким-нибудь цветом; в результате получается листок бумаги, сплошь зачерченный карандашом. Некоторые берут первый попавшийся карандаш, другие определенно стремятся к тому или другому цвету, и мы видим у таких детей много листков, заштрихованных одним красным, одним желтым и прочими цветами. Большинство таких детей стремится к красному цвету, но есть любители и других цветов. У нас был пятилетний мальчик, долгое время употреблявший исключительно желтый карандаш. Так было в первый раз, когда он приступил к раскрашиванию: выбрал ли он его самостоятельно и намеренно среди других, или попался он ему случайно, я, к сожалению, не заметила, но знаю, что он определенно искал всегда желтый. Первое время он не знал его названия, и когда я спросила его об этом, он посмотрел на меня и

отрицательно замотал головой. Узнав, что карандаш называется желтым, он, приступая к рисованию, говорил: «А где мой желтый карандаш?» Впоследствии ему почему-то приглянулся коричневый, что бывает обыкновенно редко у детей, еще плохо овладевших хроматическими упражнениями с цветными табличками и в раскрашивании рисунков.

В прошлом (1921–1922 годах) у нас была маленькая девочка трех с половиной лет, которая не расставалась с зеленым карандашом. Когда она брала листок для рисования и не находила зеленого карандаша, она подходила ко мне и шептала: «Я хочу зеленый, мне нужно зеленый».

Такое предпочтение одного цвета другим встречается все же сравнительно редко; большинство детей при первых попытках раскрашивают рисунки всеми цветами радуги, с наслаждением погружаясь в многоцветность красок, подобно тому как при хроматических упражнениях вначале просто раскладывают на столике все шестьдесят четыре таблички, радуясь их пестроте. С усовершенствованием координации движений, о которой мы можем судить по легкости штриховки в границах контура, совершенствуется и раскрашивание рисунков в смысле сочетания цветов и гармоничности расположения раскраски отдельных частей рисунка (так называемого «ритма» цветов). Беспорядочная смесь всевозможных цветов понемногу исчезает, дети начинают ограничиваться меньшим количеством красок, а если и прибегают ко многим, то не располагают один цвет около другого как попало в беспорядке, а пробуют, обдумывают, становясь в этом отношении все ритмичней и ритмичней. Это мы можем наблюдать, сличая последовательные рисунки одного и того же ребенка. Конечно, у различных детей этот эффект получается в различные промежутки времени: одни приходят к этому довольно скоро, другие – более длительно.

Если сопоставить рядом рисунки детей, подготовленных упражнениями на дидактическом материале Монтессори и много упражнявшихся в упомянутом рисовании, и детей, поздно попавших в детский сад, то разница получается огромная. У меня есть альбом с такими рисунками, в котором на одной странице рядом помещены рисунок ребенка подготовленного и рисунок – неподготовленного; таких страниц несколько, причем рисунки подготовленных детей принадлежат детям трех, четырех, самое большее едва пяти лет, рисунки неподготовленных принадлежат почти всем семилеткам, а есть и старше. Если закрыть пометку, обозначающую возраст, то всякий увидевший впервые эти рисунки, скажет, что первые (рисунки подготовленных) сделаны детьми старшего возраста, а вторые – младшего, то есть как раз

наоборот. Рисунки неподготовленных показывают очень слабую координацию движений и даже полное ее отсутствие, а также и отсутствие ритма в раскрашивании. И среди них бывают очень способные дети, но в технике оставшиеся далеко позади своих младших братьев.

На рисунках, раскрашенных детьми цветными карандашами, мы можем наблюдать ритм цветов, на рисунках, изготовленных только черным (обыкновенным) карандашом, – ритм рисунка. Это удалось мне увидеть в 1919 году, когда у нас в детском саду была большая бедность на карандаши вообще, а цветные в частности. Приходилось сильно экономить и, вопреки нашим обычаям, установить правило, по которому цветными карандашами дети могли пользоваться только после завтрака, то есть во второй половине дня, после двенадцати часов. Так как детям очень хотелось рисовать, то они все же рисовали, хотя могли орудовать лишь черными карандашами. Они брали те же вкладки, составляли те же орнаменты, из которых некоторые отличались необыкновенной тонкостью и изяществом. По этим рисункам можно было судить о том, что дети поняли, что одним и тем же карандашом можно выразить различную раскраску, то есть различную силу тона, переходя от самого сильного (черного) до самого слабого, светло-серого, почти тона чистого листа бумаги. Некоторые дети составляли эти рисунки с поразительной точностью и ритмичностью расположения частей и разработки этих частей.

Наблюдая длительно за детьми, исполняющими подобные рисунки, несмотря на то, что они производят их по шаблонам, легко подсмотреть различные индивидуальности и в комбинации рисунка и в раскраске. Многие, конечно, подражают товарищам, более изобретательным: если у одного из них появляется удачный рисунок, можно быть уверенным, что у двоих, троих, находящихся в это время недалеко от автора, появятся точно такие же; наиболее нерешительные в смысле самостоятельного изобретения, стараются в точности воспроизвести как комбинацию фигур, так и раскраску. Но через некоторое время и на эти робкие умы снисходит как бы озарение: они вдруг схватывают суть дела, начинают пробовать сами, толкаемые внутренним вспыхнувшим умением, и часто превосходят своих первоначальных учителей. Есть, конечно, и такие, которые так и останавливаются на подражании и не производят ничего оригинального, но и у таких можно подметить хотя бы черточки собственного, самостоятельного изобретения. Но все равно, на какой бы степени возможности и умения ни стояли дети, все они предаются этой работе с одинаковой страстью.

Почти у всех детей наблюдается стремление к повторности вообще во всех упражнениях с дидактическим материалом Монтессори, о чем я не раз упоминала уже в предыдущих моих работах; в рисовании с геометрическими вкладками эта повторность особенно бросается в глаза: ребенок много раз повторяет одну и ту же фигуру, одну и ту же комбинацию, особенно если эта комбинация удачна, добиваясь, таким образом, возможного для нее совершенства. Ведь и истинный художник раньше, чем воспроизвести окончательно свое творение, делает много, а иногда и множество эскизов. Наши дети своей умственной деятельностью аналогичны ученым и артистам. В этой повторности они упражняют руку, как механизм, и глаз, как средство точного «смотрения», и этим развивают в себе такую технику и законченность, какой часто не имеют взрослые. Некоторые современные художники и педагоги с негодованием отрицают подобное рисование, иные же высказывают как бы опасение за слишком ранее развитие техники у таких маленьких детей. Неизвестно, конечно, на чьей стороне правда, но если дети в этом возрасте с такой страстью и так длительно отдаются этой технике, значит она им нужна, посильна и приятна, и эти малыши, более мудрые, чем мы с нашими мудрствованиями, готовят себе богатый запас на будущее, запас, не лишний даже гению, а не только среднему человеку.

Подобные «технические» упражнения не только не утомляют детей, а служат часто средством успокоения, и это лучше всего видно на нервных детях. В моей длительной практике было немало случаев, когда для самых тяжелых неврастенических и истеричных детей эта работа была одним из лучших лекарств для приведения в порядок взбудораженной нервной системы. Это отмечали и врачи, наблюдавшие у нас подобное явление.

Все дети, здоровые и больные, уравновешенные и нервные, маленькие и большие, предаются этому геометрическому рисованию с огромным удовольствием и постоянством. Мне приходилось заниматься в прежние годы с подростками и со взрослыми рабочими начальной геометрией, и я приносила им цветные карандаши. Нужно было видеть, с каким азартом принимались закрашивать круги, квадраты и треугольники различными цветами и не только мальчики, но и взрослые бородатые люди, и нельзя было подолгу оторвать их от этого занятия.

Окрашивание карандашами есть, таким образом, нечто вроде многократного, непрерывного в итоге ощупывания их концом карандаша, сопровождающегося сильными зрительными ощущениями, затрагивающими в тому же эстетическое чувство;

оно питает корни человеческой способности образования пространственных представлений, корни, часто подвергающиеся атрофии от недостатка питания, но и в этом состоянии ослабления жадно утоляющие жажду организма, как только к тому представить возможность. Не надо прибавлять, что окрашивание кистью не вызывает того мускульно-осязательного ощущения, которое здесь так желательно и достигается при окрашивании цветными карандашами.

Геометризм подобного рисования, на который так нападают некоторые методисты, оказывается не только полезным, но и присущим, как бы врожденным у ребенка. «Геометрия» по выражению Фрезениуса, «есть грамматика природы», и наши дети (дети, воспитывающиеся в духе Монтессори) интуитивно стремятся проникнуть в эту грамматику, подобно тому, как они проникают в грамматику языка. Сравнивающие систему Монтессори с системой Фребеля и не находящие в ней ничего нового, говорят, что геометризм рисования был уже у Фребеля, и ничего нового Монтессори не дала. Конечно, геометрия существовала еще до Фребеля, и не он, и не Монтессори ее придумали, но каждый внимательный наблюдатель увидит, что между геометрическим рисованием Фребеля и таковым же у Монтессори огромная разница: у Фребеля клеточки, образцы, диктовка, постепенность в рисунке и в красках – все от руководителя, Монтессори же дает детям десять геометрических фигур и много цветных карандашей, остальное все зависит от ребенка, за исключением тех случаев, когда он сам просит указаний.

Изготовленные самими детьми контуры служат для них сдерживающим элементом, воспитывающим мускулы, и, кроме того, дают им определенную посильную задачу, которую они должны решить.

Вот что записано у меня по этому поводу: «Олег К. – 5 лет. 1916 год, Шпалерная. 7 марта. Мать Олега рассказывала мне, что в первые дни своего пребывания в детском саду (в сентябре) он сказал ей: «Там один очень трудный урок, нужно так рисовать, чтобы не вылезать ни туда, ни сюда» (за контуры). Никто ему этого не говорил. Контуры рисунка сами вложили в его сознание необходимость держаться в границах. Я спросила его недавно: «Трудно так рисовать, чтобы не выходить за линии?». «Нет, совсем легко», – ответил мальчик. И действительно, он делает это очень уверенно: штрихи держатся строго в границах контура, что показывает на установившуюся в достаточной мере координацию движений кисти вообще и пальцев в частности.

Силы детей и их время не тратятся на долгие и часто

бесплодные искания, глубоко их разочаровывающие. Наоборот, определенность задания требует и определенности и точности выполнения, на что маленькие дети так охотно отзываются: они начинают в большинстве случаев относиться с большей строгостью к своей работе; часто незначительный, едва заметный глазу штрих, вышедший за контуры, доставляет ребенку неприятность и возбуждает непреодолимое желание переделать работу, хотя бы она была доведена до конца.

Раскрашивание контурных рисунков

«Чтобы разнообразить эти упражнения (рисование по геометрическим вкладкам), мы пользуемся контурными рисунками птиц, цветов, пейзажей и иллюстрированными картинками. Они совершенствуют манипуляцию пером, ибо заставляют ребенка проводить линии различной длины и приобретать уверенность в пользовании карандашом», – говорит Монтессори. «Мы приготовили множество контурных рисунков, которые дети должны заполнять цветными карандашами, а позднее кистью, подготовляясь к рисованию акварелью. Вначале мы делаем рисунки цветов, бабочек, деревьев и животных, а затем переходим к простым ландшафтам с травою, небесами, домами и человеческими фигурами. Умеющим хорошо рисовать мы даем картинки для раскрашивания, и в этом они оказываются очень искусны», – говорит она в другом месте.

Мы испытали в нашей длительной практике то страстное отношение, которое выказывают дети к подобного рода рисункам. Приходилось изготовлять их огромное количество, и мы часто были осаждаемы вопросами со стороны детей: «А картинки сегодня будут?»

Мы изготовляли простые контуры различных предметов домашнего обихода, животных, растений, детских фигур, пейзажей и пр., а также давали детям картинки, вырезанные из старых журналов и открытки для раскрашивания. Но я замечала и раньше, замечаю и теперь, что почти все дети относятся к этим последним гораздо холоднее и, если предложить им одновременно и те и другие, то большинство выберет контурные рисунки, не картинки: для них первые проще и понятнее.

В нашей практике сложился постепенно сам собою такой прием: готовые контуры и другие картинки для раскрашивания мы давали детям не более двух раз в неделю. Отчасти это зависело от невозможности удовлетворять чаще их потребности в этом отношении: приходилось ведь тратить целые часы на изготовление подобных рисунков; за раз их нужно было

приготовить до тридцати, сорока штук. И сами дети, понемногу, заметив, что чаще всего я приношу такие картинки в понедельник, так как накануне, в воскресенье, я имела возможность приготовить их побольше, фиксировали этот день для подобного рода работы, и я часто слышала: «Сегодня понедельник, значит, будут картинки». «А другой раз пусть будет в четверг», – решил как-то один мальчик еще в 1916 году, и я старалась всеми силами поддерживать эту традицию всегда, даже в самое тяжкое, холодное время. Исключение допускалось только для детей, пропустивших понедельник или четверг по уважительной причине. И нередко случалось, что ко мне обращались с ходатайствами: «Такой-то не был в понедельник, дайте ему картинку». И так же точно, наоборот, поднимался ропот возмущения, если какой-нибудь вольнодумец преступал закон и самовольно вытаскивал картинку из заветной папки. Эта папка лежала всегда в определенном месте, которое хорошо знали все дети, но никто, за редким исключением упомянутых анархистов, не уразумевших еще нашей конституции, не покушался на ее содержимое.

Обыкновенно в те дни, когда я приносила картинки, я раскладывала их на столике, и каждый ребенок выбирал себе по вкусу. Этот прием служил отчасти одним из воспитательных моментов задерживающих центров: дети сгорают желанием броситься к столику и схватить картинку, но они должны оставаться на месте и ждать тихого голоса руководительницы, которая называет по именам детей по очереди; вызванные подходят, выбирают картинки и принимаются за работу, за ними идут следующие. Интересно наблюдать (подобно урокам тишины) отдельных детей, выработавших в себе более или менее способность сдерживать порывы: есть такие, которые вскакивают поминутно, готовые броситься со всех ног, другие сидят, но вытягивают шею и таращат глаза, стараясь издали разглядеть картинки, громко выражая свое неудовольствие, если кто-нибудь возьмет заранее намеченный им рисунок, есть и такие, которые, несмотря на все стремление обладать желаемым, внешне совершенно спокойны, стараясь даже не глядеть в сторону цели, к которой стремятся, и молчанием встречать разочарование, если кто-нибудь раньше завладел желаемым. Но я по возможности старалась избегать моментов разочарования, изготовляя контуры как можно разнообразнее и каждый сюжет в нескольких экземплярах, так как есть такие, которые желают получить непременно точно такую, какую получил тот или другой его товарищ.

Кроме того, у детей с течением времени устанавливаются

определенные вкусы, и они мне часто заказывали рисунки: «Мне домик, мне девочку, мне лошадь, мне розу, мне цветок, мне поезд, мне аэроплан, мне узор» и прочее. Приходилось по возможности удовлетворять все требования. И здесь, как и в составлении орнаментов из вкладок, наблюдается та же повторность: ребенок повторяет один и тот же сюжет несколько раз, а иногда одну и ту же картинку в точности, не удовлетворенный своим выполнением. Что касается выбора сюжетов, то я не могла установить здесь чего-нибудь решительно определенного: например, относительно разницы между мальчиками и девочками. Конечно, девочки чаще мальчиков выбирают цветы и детей, но и они с таким же упоением раскрашивают дома, пейзажи, животных, особенно пейзажи. Что касается поездов и аэропланов, то, конечно, здесь превалируют мальчики, но были и девочки, которые заказывали мне автомобили и аэропланы, равно как и мальчики выбирали среди многих картинок детские фигурки, цветы и посуду. Между прочим, я давала и контуры простых и сложных орнаментов, и встречается немало детей, которые предпочитают эти рисунки изображениям предметов.

Контурные рисунки помогают нам наблюдать степень развития хроматического чувства у детей. И здесь можно отметить различные индивидуальности: есть дети, обнаруживающие очень скоро наблюдательность в этом смысле, раскрашивающие рисунки более или менее правдоподобными цветами, есть и такие, и их большинство, которые вначале раскрашивают, не задумываясь, можно ли сделать собаку зеленой, а деревья красными. Но тут является вопрос: всегда ли, когда ребенок так беззаботно распоряжается раскраской, он поступает так несообразно потому, что действительно убежден в том, что собаки бывают зелеными; мне кажется, что дети делают это отчасти потому, что им так хочется. Хочется сделать собаку зеленой, а не черной или серой, потому что зеленый цвет приятнее черного. У Толстого в «Детстве» мальчик спрашивает отца «бывают ли синие зайцы» и, получив утвердительный ответ, очень рад, потому что у него есть только синий карандаш и, если бы высший авторитет не подтвердил его тайного желания, чтобы зайцы могли быть синими, он был бы лишен возможности рисовать их. «Можно нарисовать собаке розовый хвостик?» – спрашивает меня четырехлетний мальчуган, и в тоне его вопроса звучит желание получить утвердительный ответ. Получив его, он рисует своей собаке без дальнейших колебаний розовый хвост и, кстати, заодно уж, и голубую голову.

Этот акт со стороны детей не зависит от возраста: есть совсем

маленькие дети, которые очень скоро стремятся в этом отношении к правде, и есть большие, шестилетки, раскрашивающие корову всеми цветами радуги. Я уже упоминала о пятилетнем мальчике, который все окрашивал в один желтый цвет, все равно, какой бы ни был объект; передо мной лежат первые опыты в раскрашивании двух девочек (одной шести, другой пяти с половиной лет), где дома выкрашены в красный цвет с лиловыми и синими крышами, желтыми и зелеными окнами, а деревья и забор – оранжевые, цветочный горшок – розовый, а находящаяся в нем примула с листьями и цветами – всех цветов радуги. Но понемногу эта беззаботность исчезает, дети начинают задумываться над раскраской того или другого предмета, и мы видим, что развиваются они в этом отношении каждый по-своему. Первая из только что упомянутых двух девочек, шестилетка, скоро перешла к гармоничности раскраски. После того, как несколько рисунков, выбранных ею для раскраски, были довольно сложные орнаменты; первый из них она раскрашивала как попало в хроматическом смысле, точно пробуя на нем все карандаши, над вторым – она уже задумывалась, выбирая для каждой части орнамента тот или другой карандаш; и когда в ее рисунках орнаментах появилась цветовая ритмичность, то и рисунки, изображающие различные предметы и пейзажи, стали раскрашиваться со смыслом.

Какие цвета нравятся больше всего детям, трудно решить категорически. Любовь к тому или иному цвету часто индивидуальна. Существует убеждение, что маленьким детям больше всего нравится желтый, а затем красный цвет. Я не могу утверждать это положительно. Конечно, если дать детям только три цвета (три карандаша, три цветные бумажки) – красный, синий и желтый, то большинство детей предпочтет желтый и красный, как более яркие, синему. Но если дать им сразу много цветов, будут ли они выбирать непременно желтый? Насколько я наблюдала, выбор бывает совершенно индивидуальным, общего правила нет. Да и нет у одного ребенка пристрастия к одному какому-нибудь цвету, или бывает сравнительно редко, о чем я уже упоминала. Большинство детей все же любят цвета яркие, сверкающие (красный, желтый, ярко-розовый, ярко-зеленый, ярко-голубой).

Примером того, как отражается на этих рисунках степень развития наблюдательности окружающего, является заметка в моем дневнике в 1917 году во время моих занятий с детьми различных возрастов (от 2 до 12 лет) в опытном летнем детском саду по системе Монтессори.

Дети в саду рассматривали одуванчики. «Цветы желтые-

желтые, а листья зеленые», – повторяли за мной дети. Я приготовила рисунки (контуры) одуванчиков и предложила на другой день детям для раскрашивания. Все дети (их было около пятидесяти), в том числе и рассматривавшие одуванчики, раскрасили картинки всевозможными цветами: были лиловые листья и красные цветы, красные листья и зеленые цветы, были и листья и цветы каждый другого цвета, но ни разу ни у кого не было желтых цветов и зеленых листьев одновременно. И только через месяц, когда несколько старших детей упражнялись подолгу с цветными табличками Монтессори, к которым они относились со страстью, появился желанный эффект. Однажды (в августе), один из восьмилетних мальчиков, Коля С., стоя в саду и задумчиво разглядывая запоздалый одуванчик, повторял: «Одуванчики, они желтые». Я дала ему контуры одуванчиков, и он раскрасил их верно, очень близко к натуре (желтым и зеленым в два тона) по памяти. То же самое я заметила и у других детей. У многих стали появляться рисунки и других цветов (анютиных глазок, гвоздики, душистого горошка, которые расцветали у них на грядках, самими ими посаженные, и за которыми они сами ухаживали), раскрашенные совершенно правильно, между тем, как месяц тому назад они раскрашивали их беззаботно, всеми цветами радуги.

И это случилось тогда, когда дети долго упражнялись на цветных табличках, когда они научились раскладывать их в гамме тонов и отличать безошибочно один цвет от другого до тончайших оттенков, когда эти цветы и оттенки запечатлелись у них в сознании, как на фотографической пластинке, и они начали сами, только от собственного внутреннего импульса, замечать, что один предмет одного цвета, а другой – другого. Таким образом, эти рисунки являются как бы мостом от реальности к сознанию ребенка: они помогают ему видеть предмет не только в его естественной окраске, но и в форме.

Беря контурный рисунок, маленькие дети, хватающие их вначале импульсивно, из подражания другим, и относящиеся к ним как к листку чистой бумаги, размазывая их как попало всевозможными карандашами, в один прекрасный момент вдруг замечают рисунок. Замечают они его, не просто разглядывая глазами, а при помощи руки, штрихуя его цветными карандашами, подобно тому, как они часто не узнают глазами геометрической фигуры – деревянной вкладки или вырезанной из бумаги и наклеенной на карточку, а также наждачной буквы на карточке, и узнают их, только ощупав пальцами. «Смотри, здесь нарисован мальчик», – радостно кричит мне четырехлетний ребенок, который, раскрашивая картинку, заштриховал ее всю

синим, зеленым и красным карандашами, нисколько не соблюдая контуров, и вдруг обнаружил голову мальчика. Он огорчился, что у мальчика не видно рук и ног из-за слоя цветных карандашей, которыми он покрыл листок, и пожелал раскрасить его снова. Получив новый, точно такой же рисунок, мальчик стал раскрашивать его, внимательно присматриваясь к контурам, стараясь держаться в их границах, и тщательно разбирая все части рисунка. «Вот руки, вот нога, а вот еще нога, вот башмаки», – радостно восклицал он.

Многие вооружаются против готовых контуров и картинок для раскрашивания. «А между тем, с каким наслаждением раскрашивают дети большое количество картинок и контуров, изображающих всевозможные предметы и орнаменты», и сколько времени в полном покое могут проводить они за подобной работой. У каждого из нас в воспоминаниях детства есть или толстые иллюстрированные журналы, или модные картинки, или старые планы, или даже листы с выкройками, разрисованные нашей рукой всеми цветами радуги. Тихие часы за этими «художественными упражнениями» приносили нам столько радости в детстве. Имеем ли мы право отнимать эту радость у наших детей?

Свободное рисование

После более или менее длительных упражнений, описанных нами, заключающихся в составлении орнаментов и закрашивании готовых контуров, дети приступают к третьей стадии рисования, к той, с которой некоторые из них начинают, к так называемым «свободным рисункам», составляя свои собственные композиции без помощи каких бы то ни было шаблонов. Все дети, и рисовавшие раньше свободно в первое время своего пребывания в детском саду и не рисовавшие совсем, начинают пробовать свои силы в этом направлении, о чем я уже упоминала. У одних это «свободное» рисование перебивается с рисованием геометрическим (по вкладкам), другие оставляют его совсем на долгое время.

Эти «свободные» рисунки детей сильно отличаются от первоначальных: в них видно сознательное отношение к своей работе, есть определенное задание и законченное выполнение, а не то беззаботное шатание незрелого и бедного ума не только маленьких, но и детей постарше – шести– семи– восьмилеток приученных к «фантазированию» при помощи карандаша и бумаги, которое взрослые считают «свободным детским творчеством». Содержание этих рисунков также отличается от

содержания таковых же первоначальных и от рисунков детей не подготовленных, пришедших поздно в детский сад (шести– и семилеток).

Что рисуют вообще маленькие дети? У самых маленьких вначале это какие-то точки, штрихи, кружочки. Что хотят они выразить ими, остается для нас тайной. Напрасно, как кажется это мне, многие воспитатели и психологи стараются по этим иероглифам понять «проявления детской души». Если еще ребенок, чиркая карандашом по бумаге, лепечет сам слова, объясняя свой рисунок, то можно понять желание ребенка выразить ту или иную свою мысли, но если он делает это молча, что по большей части и бывает, то понять его значки нет никакой возможности, и напрасно думают те, которые выспрашивают у ребенка содержание его рисунка, что они что-то узнали. Ребенок говорит часто первые пришедшие ему на ум слова, зачастую только для того, чтобы отделаться от непрошенного вмешательства. «Что это?» – спрашиваю я у трехлетней девочки, что-то чиркающей на бумаге. «Звезда», – быстро отвечает девочка. «А это?» – «Лужа». – «А это» – «Банка». Почему лужа и банка? Можно, конечно, из этих ответов вывести какое угодно глубокомысленное умозаключение, но мне ясно слышалось в этих словах девочки: «Уйди, пожалуйста, и оставь меня в покое». Быть может, я высказываю ересь, но мое глубокое убеждение заключается в том, что подобное выспрашивание не только не имеет никакой цены, но часто даже вредит ребенку. Оно приучает детей к пустой болтовне, к иллюзорному мышлению, убивает в них скромность, воспитывая незаметным образом тщеславие: ведь не может же остаться для ребенка незамеченным тот факт, что каждому его штриху придают какое-то значение. Достаточно длительного присутствия одного такого любопытного, настроенного «психологически» взрослого с постоянным выспрашиванием, чтобы был нарушен целомудренный покой мирной, индивидуальной работы ребенка. К вам начнут протягиваться руки с листочками и желанием рассказать, во что бы то ни стало, свое творение. И это не есть уже тот непосредственный рассказ, когда ребенок подходит к вам и рассказывает что-то о своем рисунке, когда вы никогда не пытаетесь его спрашивать, а что-то уже явно надуманное, с желанием обратить на себя внимание. «Я очень хорошо рисую», – говорит шестилетняя девочка, впервые пришедшая в детский сад: «Это говорит мама, и дядя, и все наши знакомые, хотите, я сейчас вам нарисую». В этом отношении больше всего грешат родители и добрые знакомые. У нас был пятилетний мальчик, пришедший к нам из другого детского сада, где его рисунки постоянно

«психологически» исследовались. Господи! Сколько пустых слов говорил этот ребенок. К счастью, его скоро увлекли вкладки и положили предел его «фантазии». Другой, шестилетний, тоже побывавший в детском саду, после нескольких недель пребывания у нас сказал как-то мне: «Это хорошо, что у вас можно рисовать для себя, а в другом детском саду все надо было для выставки (!) и все надо было рассказывать».

Пересматривая сотни рисунков детей в детских садах и дома, мы видим везде почти одно и то же: домики с трубами и дымом, с деревьями в виде метелочек, человечки, дамы с ридикюлями и зонтиками, трамваи и аэропланы, лошади, – словом все то же, что рисуют дети всех стран. Я пересмотрела несколько тетрадок с рисунками детей в Casa dei Bambini на Pincio в Риме (в 1914 году) и видела, что итальянские дети «повторяли то же, что рисуют и наши городские дети: даму под зонтиком, господина в шляпе, вереницу детей, бегающих и играющих в мяч, накрытый стол, за которым сидят папа, мама и дети, дом с пинией или кипарисами вместо нашей елки и каких-то метелочек. Часто попадаются ослы и огромные фотографические камеры (вдвое, втрое больше дома), направленные Palazzo с пиниями. То же обилие автомобилей и аэропланов (у мальчиков). Руководительница, Signora Velia Neri с интересом следила за впечатлением, производимым на меня этими рисунками, и, когда я окончила, она спросила меня, похожи ли эти рисунки итальянских детей на рисунки русских. Я сказала ей, что они отличаются только в деталях, а по существу те же самые. «Да, синьора, – сказала она, – мне кажется, что все городские дети всего цивилизованного мира рисуют одно и то же».

Более сложные композиции, изображающие какие-нибудь действия, как война, пожар, охота, прогулка, игра и прочее, встречаются реже и сопровождаются большей частью словами: рисуя, ребенок рассказывает свое творение (это уже не рисование, а литература). Рисунки, по которым можно судить о несомненной одаренности детей в графическом смысле, весьма и весьма редки. За всю мою долгую практику, почти в течение девяти лет с детьми дошкольного возраста, у меня было три мальчика и одна девочка, о которых можно было сказать: «Да, у них есть несомненный талант. Во что он выльется – неизвестно, но талант налицо». Это говорили и художники, которым я показывала рисунки детей. Они отличались оригинальностью содержания и живостью выполнения. Были и такие, и достаточное количество, по которым можно было сказать, что они сделаны способными детьми вообще. Конечно, талант есть нечто таинственное и иногда проявляющееся гораздо позднее, чем в дошкольном

возрасте; тем более нужно быть осторожными и не истощать его преждевременно так называемым «детским творчеством».

Я только что прочла у Дьюи в его новой работе «Школа и ребенок» следующие строки: «созидательная работа шести– и семилетних детей заключает в себе деятельности, в которых комбинируется возможность дать выход энергии ребенка с приведением его в определенном порядке к дальнейшим результатам. Таким образом создается привычка работать для определенной цели и контролировать занятия данного момента так, чтобы они постепенно приводили к чему-нибудь, стоящему вне их. Такая привычка может быть перенесена на цели, более сознательно принятые и более отдаленные. Восьмой год является определенно переходным к целям, когда средства, которыми можно достигнуть их, им не соответствуют. Например, ребенок отказывается от рисования, которым он раньше занимался с увлечением, потому что он уже смотрит на результаты и видит все их несовершенство и даже бессмыслицу вместо того, чтобы чувствовать это занятие частью своей собственной текущей жизни. В десять лет уже часто появляется сознательное требование «чего-нибудь трудного». Следовательно, это является периодом в преобладающей мере для приобретения ловкости, «техники» того, что в одинаковой мере относится к географии и рисованию, к приготовлению пищи, к музыке и чтению. Его психологическая ценность состоит в умственном представлении цели, которой нужно достигнуть, причем является необходимость выбирать, анализировать требуемые средства (элементы, формы, символы), а затем следовать определенному порядку, методам, «правилам» в применении методов для достижения цели».

В Монтессорской школе, если только ребенок попал в нее не слишком поздно, этого переходного пункта в рисовании не замечается; с годами растет не отвращение, а увлечение и постоянство в работе, ибо средства, которыми достигаются намеченные цели, вполне им соответствуют. Несовершенство и бессмыслицу своих произведений без подготовленных средств дети Монтессори начинают инстинктивно чувствовать гораздо раньше, чем в девять лет, и дидактический материал, дающий им возможность с постепенностью и без утомления в привлекательной форме, захватывающей всех детей, приобретать совершенную технику и метод работы, оберегает их от опасного разочарования и, показывая им самым очевидным образом результаты их усовершенствования, дает им веру в свои силы и толкает на дальнейшую работу.

В чем заключаются эти подготовляющие средства к рисованию у Монтессори? Ответим на этот вопрос ее же словами:

«Все предыдущие упражнения (рисование по вкладкам и закрашивание готовых контуров и, как косвенное средство вообще, работа с дидактическим материалом. (*Прим. автора*) суть упражнения, «формирующие искусство рисования». Они готовят руку ребенка к возможности выполнить геометрический рисунок и приготовляют глаз к оцениванию гармонических пропорций геометрических фигур. Многочисленные рассматривания рисунков, привычка наблюдать постоянно предметы реальности служат также подготовкой руки и глаза. Можно сказать, что весь метод, воспитывая одновременно глаз и руку и прививая привычку наблюдать и выполнять работы с большим постоянством, приготовляют механические средства для рисования, между тем как душа, оставленная свободной возвышаться и творить, готова к воспроизведению накопленного.

Из этих слов мы видим ясно отношение Монтессори к рисованию маленьких детей в детском саду и даже в начальной школе. В этом возрасте, столь податливом к механическим упражнениям, она дает детям механические, но в то же время и достаточно умственные упражнения в привлекательной форме, развивая в них способы и средства к настоящему рисованию, а не к литературным упражнениям при помощи графики, не дающим детям в будущем никаких результатов. «Никакое постепенное упражнение в рисовании», – говорит дальше Монтессори, – «не может дать в результате артистического творчества; только воспитание механизма и свобода духа могут привести к таковому. Вот почему мы не преподаем детям рисования (в школе) прямым путем, но подготовляем косвенно, оставляя их свободными в таинственной и чудесной работе воспроизведения действительности, прошедшей через их собственное чувство».

Монтессори приводит аналогию между рисованием и речью. «Для рисования», – говорит она, – «нужно такое же выражение, как и для речи». Каждая идея стремится быть выраженной или в слове, или в рисунке, и усилие, которое делает ребенок для того, чтобы выразить эту идею путем рисования, совершенно похоже на то, какое он делает для усовершенствования собственного языка, чтобы перевести в реальность свои мысли. Для того, чтобы выразить свои мысли графически, все равно – письмом или рисунком, нужно, чтобы индивидуум был в достаточной степени грамотным.

Для того, чтобы ребенок начал писать спонтанно, нужно, чтобы он овладел механизмом этого письма, то же нужно и для рисования. «Подготовка сенсорная и подготовка руки в рисовании есть не что иное, как азбука, но без нее ребенок безграмотен и не может выражаться. И как невозможно изучать письмо

неграмотного, так невозможно никакое психологическое изучение рисунков детей, предоставленных своему внутреннему хаосу и мускульному беспорядку. Все психические выражения приобретают ценность тогда, когда приобретает ценность внутренняя личность с развертыванием образующих процессов. До тех пор, пока этот основной принцип не утвердится абсолютно, мы не будем иметь в психологии ребенка идеи о его творческих возможностях», – говорит Монтессори.

Таким образом, по мнению Монтессори, к которому я и мои сотрудники, принимающие систему Монтессори, всецело присоединяемся, никакое психологическое изучение так называемых свободных рисунков маленьких детей невозможно, пока они не овладевают в достаточной степени способами выражения своего внутреннего мира.

Я знаю два случая из моей практики, когда двое детей, семи и восьми лет, очень много предававшихся «свободному рисованию» в четыре, пять лет и поражавшие своих родителей и воспитателей своим необыкновенно «развитым воображением», в шесть лет бросившие окончательно всякое рисование и огорчавшие этим своих близких. Они попали ко мне в школу (опытный класс Монтессори в 1917 году) и с первых же дней пребывания в ней с жадностью набросились на рисование по железным вкладкам и раскрашиванию готовых контуров. Дети занимались этим рисованием весь год; к концу года, один раньше, другой позже, принялись опять за свободное рисование с гораздо большим успехом и не бросали его в дальнейшем, в школе, в восемь и девять лет, именно в том возрасте, в котором, по словам Дьюи, ребенок отказывается от рисования. Один из этих детей обладал несомненными способностями и десяти лет поступил в рисовальную школу, где выделялся среди других учеников.

Существует мнение, что дети, не рисующие ничего для себя, не обладают развитым воображением. Не будем разбирать теперь, что такое детское воображение. Это вопрос большой, сложный и спорный, относящийся к области психологии и, собственно говоря, совершенно еще невыясненный. Замечу только, что, по моему глубокому убеждению, то, что обыкновенно называют детским воображением, то есть размалевывание красками бумаги какими-то непонятными и уродливыми фигурами или легкая болтливость с перескакиванием с одного предмета на другой, содержащая часто глубокомысленные сентенции и фантазирование, столь поражающие и радующие взрослых, не есть воображение, а лишь иллюзорность, бесплодное блуждание незрелого ума в хаотическом мире, воспринимаемом в

беспорядке и часто мучительно переживаемом ребенком. Взрослые боятся, что ребенок, не склонный к такому блужданию, выражающемуся в данном случае в «свободных рисунках», не научится «творить». А потому они выказывают так много заботы о так называемом «детском творчестве». Не говоря уже о том, что возможность артистического творчества есть дар, который ни один человек не в силах вложить в другого человека, я глубоко убеждена, что поощрение ребенка к такому блужданию не только не помогает развиться дару творчества, но скорее тормозит его возможности в этом направлении. Творчество есть откровение реальности, и в основе каждого творчества должен быть опыт. Какой же опыт есть у маленького ребенка? У творящего должен быть запас накопленного извне материала, на основании которого вырастает творение; этот накопленный материал должен быть переработан усилием воли и напряженной умственной работой; ни того, ни другого не может быть у маленького ребенка без должного воспитания; он еще не выбрался из хаоса своей жизни, и все его измышления суть плод беззаботного фантазирования: он придумывает мгновенно, случайно, большей частью толкаемый извне подражанием, он придумывает и тотчас же приводит в исполнение, часто меняя тут же свое намерение, но не задумывает и не работает, как истинный творец. «Ни один художник не в силах построить произведение искусства только на вдохновении и случайностях», – говорит наш известный художник Петров-Водкин, – «его деловая, черная работа основана на предшествующих опытах и собственных кропотливых изысканиях, причем эти последние и делают произведения не только прочным, но и новым, первосказанным. И немыслим ученый, лишенный вдохновения, фантазии и учитывания случайностей, подобно упавшему перед Ньютоном яблоку, но под состоянием вдохновения все та же черная, трудная работа. Радость от этого, казалось бы неблагодарного чернового процесса, которую испытывает и художник, и ученый во всех моментах работы, – это также их общее состояние, и оно, вероятно, надолго останется образцом для прочей человеческой деятельности, в большинстве случаев безответственной перед самим собой и безрадостной… Искусство, как и наука, имеет дело с вещами, которые надлежит узнать».

Подобные слова мы находим у Монтессори в ее статье «Воображение», во втором томе ее сочинений. «Творческое воображение в науке базируется на истине», «Артистическое воображение тоже базируется на истине», – говорит она. «Никто не может сказать, что человек творит артистические

произведения из ничего. То, что называется творением, есть в действительности композиция; построение, сделанное на основании первоначального материала в мозгу, который необходимо собрать чувствами из окружающего… Мы не можем «вообразить» вещи, которые не попали реально в наши чувства: не хватило бы также языка для выражения фактов, которые выходят за пределы реальности. Воображение имеет только чувственную базу, а потому сенсорное воспитание, приготовляющее к точному восприятию всех подробностей, различающих качества вещей, основывается на «наблюдениях» предметов и явлений, какие схватываются нашими чувствами, что помогает собирать из внешнего мира материал для воображения. Творение, созданное воображением, не имеет только смутную чувственную базу; оно не есть блуждание безудержной фантазии в свете, цветах, формах и звуках, но представляет построение, целиком связанное с реальностью, и чем больше оно следует формам созданий внешнего мира, тем выше достоинство его внутреннего творения. Даже представляя мир нереальный, сверхчеловеческий, воображение должно держаться в границах реальности. Человек творит, но по подобию божественных творений, в которые он погружен материально и духовно».

Нельзя, конечно, учить маленьких детей рисованию, т. е. давать им настоящих уроков, но нельзя также и предоставить их чистому листу бумаги, карандашам и краскам в ожидании получить от них «свободное творчество». Монтессори не учит их рисованию прямым путем, но воспитывает механизм, давая им технику и средства к умению точного видения, оставляя их в то же время свободными к воспроизведению реальности: она не требует от них того «творчества», о котором так хлопочут воспитатели, и не поощряет его выспрашиванием и толкованием к «иллюстративному» рисованию на всевозможные фантастические темы, не боясь ни на одну минуту, что подобный образ действия не разовьет у детей воображения и убьет творчество. Способность, как мы уже говорили, есть свойство индивидуальное, и способный творить будет творить, когда придет его время, с гораздо большим успехом, с косвенной подготовкой Монтессори, чем без нее. «Нужно дать глаз, который видит, руку, которая слушается, душу, которая мыслит, чтобы дать рисунок, и этому должна способствовать вся жизнь», – говорит Монтессори.

Если мы обратимся к элементам, которыми владеют наши дети (прошедшие детский сад Монтессори) по отношению к рисованию, то они оказываются наблюдателями реальности, умеющими в этой реальности воспринимать цвета и формы.

В начале апреля 1918 года я шла из школы с другой восьмилетней девочкой, Асей, пробывшей у нас в детском саду два с половиной года. Идя по тротуару, она разглядывала и называла восьмиугольники и квадраты на изразцовом тротуаре, шестиугольники на мостовой, обвела рукой отверстие водосточной трубы и сказала: «Эллипс». Заметила, что стекла на фонаре имеют форму трапеции, и стала искать глазами еще трапеции в окружающем, нашедши их, к великому своему удовольствию, на крышах; она осматривалась вокруг, идя по улице, и с удивлением, что преобладающая форма предметов – прямоугольники; она отыскивала треугольники, круги; перед орнаментами на домах и решетках мы останавливались, и девочка определяла формы, их составляющие. Про один, состоявший из эллипса, вписанного в ромб, она сказала: «Этот я могу нарисовать (что она и сделала через несколько дней в школе)». Идя по набережной, девочка смотрела на Неву, и сказала: «Какая она темная, темно-темно-синяя, нет, серо-синяя, почти черная»; переведя глаза на небо, она заметила, что выше оно темнее, а ниже все светлее и светлее (голубое: день был ясный). За решеткой одного дома на Петроградской стороне расцвели крокусы. Мы долго любовались ими. «Желтые, светло-лиловые, белые», – говорила девочка, – «а листья зеленые». Я спросила ее, может ли она нарисовать крокус. Она посмотрела на цветы и сказала: «Постойте, я сейчас подумаю», – отыскала глазами один желтый крокус, росший в стороне в одиночестве, и, сказав: «Вот я на него посмотрю хорошенько», – стояла некоторое время молча, внимательно его разглядывая. Изо всей массы однообразных предметов она выделила один, и по лицу ее было видно, что она мысленно его рисует. «Знаю», – сказала она уверенно, и мы пошли дальше. Скоро мы простились. На другой день у девочки появился правильно нарисованный и правильно раскрашенный желтый крокус. А затем несколько дней подряд она рисовала и желтые, и лиловые крокусы, точно и тонко их раскрашивая. Эта девочка обладала несомненными способностями к рисованию, и такое восприятие форм и цветов, а также техника руки нисколько не мешала развитию «воображения» девочки: она не только воспроизводила точно реальность, но очень интересно составляла свои собственные композиции.

«То, что дает значительную помощь рисованию – это занятия естественными науками», – говорит Монтессори. Это замечание относится, конечно, к детям уже школьного возраста, начиная от шести лет, и я замечала также это в прежние годы в моих занятиях с детьми-школьниками, но уже и дети детского сада

Монтессори стремятся к воспроизведению предметов природы по-своему. Некоторые из них начинают с того, что зарисовывают предметы дидактического материала, рисуя цилиндрики, кубы, призмы, цветные таблички и прочее, потом рисуют листья, цветы, плоды, раковины, – все то, что находится в данное время в детском саду. Каждый прибегает к тому способу, который ему легче: один обрисовывает предмет, получая таким образом его контуры, другой стремится рисовать его от руки, держа его перед собой, ощупывая и рукой помогая глазу. Подобное рисование является как бы желанием закрепить получаемое впечатление и дать отчет о приобретенном знании. Одного пассивного восприятия глазом далеко не достаточно для маленького ребенка. Он «смотрит», но не «видит». Чтобы «увидеть», надо поучиться «видеть», и ребенок делает это не только глазами, но и руками. Он накладывает на бумагу листок или разрезанный плод и обводит его карандашом, т. е. производит ту тонкую работу ощупывания при помощи кончика карандаша, о которой мы говорили выше. Обводя контур, он не упускает ни одной детали, ни одного изгиба линии, и форма запечатлевается у него правильно и прочно. Он присматривается к окраске предмета и стремится в точности воспроизвести ее. В этом отношении очень интересно наблюдать детей, пробывших в детском саду Монтессори некоторое время, и детей, пришедших в него вновь, особенно детей постарше – шести, семи лет. Часто это бывают способные дети, рисующие много, «творящие», к великой радости взрослых, но как отстают они от своих опытных товарищей в смысле навыков. В то время, как эти последние углубляются в работу, терпеливо стараясь достигнуть реальности, первые рисуют как попало, раскрашивая свои рисунки так, как подсказывает им их «беззаботная фантазия», мгновенный импульс, а не углубленное созерцание. Дети Монтессори поступают, как истинные ученые и художники; вновь пришедшие – как дилетанты. Полученные результаты влекут первых к дальнейшей постоянной деятельности, требуя от них той ответственности к работе и давая ту радость, о которых говорит Петров-Водкин, вторые начинают и бросают, разочарованные тем несовершенством и бессмыслицей, о которых говорит Дьюи.

«Чудесно видеть», – говорит Монтессори, – «как глаз наших детей умеет оценивать малейшие оттенки в раскраске предметов и передавать их с удивительной точностью. Однажды я попробовала показать детям, как делается анализ цветка; для этой цели я принесла в школу все необходимое: иголки, пинцеты, часовые стеклышки и прочее, так – как делают это на практических занятиях в университете. Моей целью было только

испытать, доступна ли анатомия цветка и их препараты, которые приготовляют студенты университета, нашим детям. Когда я работала в ботаническом кабинете университета, мне казалось, что приготовление материала для изучения цветов можно предложить детям. Все студенты знают, как трудно препарировать иглами какой-нибудь стебель, волосок, эпителии; и как рука, привыкшая из года в год только писать, очень быстро утомляется от такой работы. Но, видя сколько ловкости в маленьких руках наших детей, я захотела сделать пробу, дав им полностью научные инструменты, чтобы установить, что и детский мозг находится в соответствии с ловкостью руки, и работа мысли и работа рук, прилагаемые к такому занятию, превосходят таковые у студентов девятнадцати лет.

Я не была обманута: дети проследили с необыкновенной точностью и живейшим интересом бутоны цветка, научившись тотчас же орудовать инструментами. Но каково было мое удивление, когда я увидела, что они не выбросили с презрением все расчлененные части цветка, как делали мы, когда были студентами, но собрали и разложили в красивом порядке и полноте все части цветка на листке белой бумаги. Внимание их к изучаемому предмету проявилось удивительно: все дети с большой радостью принялись их рисовать; точные и внимательные, неутомимые и терпеливые, как и при других работах, они стали разводить и составлять краски; и, работая до последней минуты школьного дня, получили акварели, на которых черешок и пластинка листка были зеленые, лепестки фиолетовые, тычинки желтые и пестик, хотя и высохший, был выкрашен в свой живой светло-зеленый цвет.

Дети, таким образом, учились рисовать без учителя рисования, производя работы в виде композиций из геометрических фигур и срисовывания цветов с натуры, которые могут быть оцениваемы не как обычные работы детей этого возраста».

Рисование у детей, воспитываемых в духе Монтессори, является, таким образом, средством к наблюдению окружающей среды, к наблюдению природы. На их листках и в их тетрадках появляется воспроизведение всего, что их окружает: рукою, глазом и карандашом они учатся познавать вещи, с которыми имеет дело наука и искусство, наполняя содержанием ту великую способность человека, которая называется воображением, и о которой так хлопочут постоянно воспитатели детей.

Обсуждая детские рисунки с точки зрения степени и качества развитого в ребенке воображения, о детях, рисующих преимущественно наблюдаемые ими предметы, все равно по

натуре ли или по памяти, говорят, что они обладают лишь «воспроизводящим», но не «творческим» воображением, творческим же воображением обладают те, которые рисуют все то, что рисуют маленькие дети, чего часто нельзя понять просто по рисунку, но лишь по объяснениям ребенка, часто весьма сложные композиции, долженствующие изображать войну, пожар, охоту и прочее, или же сказочные сюжеты и фантастические измышления. Мне показывают, например, рисунки двух семилетних мальчиков, из которых одни изображают хорошо нарисованных животных в живых движениях, показывающих тонкую наблюдательность ребенка и твердость руки, другие – какие-то уродливые фигуры с хвостами и рогами и какие-то непонятные предметы, долженствующие изображать фантастический сюжет, смысл которого был написан тут же на рисунке учителем по словам ребенка. За первым признают лишь «воспроизводящее» воображение, за вторым «творческое».

Или передо мною два рисунка двух шестилетних девочек: один представляет несколько девочек с тонкими ножками и большими головами с бантами, гуляющих в саду, в котором деревья ниже девочек, а яркие цветы вдвое выше, а другой тонко разработанный орнамент из геометрических вкладок в гармоническом соотношении линий и тонов. «Вот это творчество», – говорят мне про первый, – «а это лишь комбинация геометрических форм, правда, весьма изящная, но все же это не творчество».

Ни один рисунок, что бы он ни изображал, пяти-, шести-, семилетних детей за исключением лишь действительно одаренных, не может показать ни творческого, ни воспроизводящего и никакого воображения. Воображение для своего развития нуждается в реальном материале, накопляемом из окружающего. Пока нет достаточного и правильно собранного материала, нет возможности творчества. Нет этой возможности и тогда, когда нет напряженной умственной работы для переработки материала в новое создание и нет средств для его воплощения, нет воспитанного глаза и развитого механизма руки. Только тогда, когда все это установится более или менее, мы можем судить о степени развитого воображения у ребенка, но мы должны быть очень осторожны и не пришпиливать к нему ярлыка со словами «воспроизводящее» и «творческое»; ибо мы в этом отношении не судьи, мы ничего не знаем и можем сильно ошибаться: дети – не творцы, они лишь готовятся быть творцами, каждый по-своему; те же, которым от природы вложен великий дар истинных творцов, станут ими и без нашего вмешательства и без наших хлопот о развитии так называемого «детского

творчества».

Но мы должны позаботиться о тех косвенных средствах, которые помогают детям приобретать необходимое, соблюдая большую экономию детских сил для будущего возможного для каждого из них творчества, и которые представляются им в научно-обоснованной и стройно скомбинированной во всех своих частях системе Монтессори.

Грамматика у маленьких детей

В детском саду Монтессори у нас все шестилетки (за весьма немногим исключением), и даже многие пятилетки (5 с половиной лет) читают карточки с написанными на них существительными. Это делается не только в детском саду Монтессори, но и во многих других. При этом часто дети подкладывают карточку с написанным на ней словом к означенному на ней предмету или картинке. Это – первое чтение детей, по которому руководительница может судить о зрелости ребенка в чтении. Целесообразность подобного упражнения ни в ком не вызывает сомнения. Таким образом ребенок знакомится с именем существительным и накопляет в своем сознании значительный запас этой части речи. «Почему давать понятие только об имени существительном?» – говорит Монтессори. – Разве только оно одно является частью предложения, и если с такой легкостью происходит знакомство с именем существительным, то разве нельзя подобным же путем облегчить знакомство со всеми другими частями речи, как прилагательное, глагол, наречие и прочими».

Ребенок, например, пишет в своей тетрадке ряд слов (существительных), никак их не систематизируя: ***стол, стул, рука, дом*** и прочие. И вдруг почему-то одно из этих слов влечет за собой другое (прилагательное, глагол, предлог, другое существительное): ***чай*** горячий, ***вилка*** железная, ***мальчик*** пишет, ***лошадь*** бежит, ***уши*** у человека, ***пирог*** в буфете и прочее. Иногда существительное превращается в наречие: например, ребенок списывает слова с карточек, ему попадается слово ***лето***, и он пишет «***летом*** жарко». «Слово, обозначенное на карточке, является выделенным из других частей речи и влечет за собой интуитивно окончание, отсюда является первый реальный шаг в грамматику», – говорит Монтессори. И этот шаг является логическим продолжением процесса самообучения чтению монтессориевского ребенка. Составляя слова из подвижного алфавита (что делают у нас почти все пятилетки, а в Италии даже четырехлетки), ребенок разлагает их на составляющие их звуки. Соединяя звуки в слова, он производит анализ звуков. Этими действиями ребенок совершает подготовительную работу к чтению. Читая слова, он сам вскрывает тоническое ударение, помогающее ему распознавать смысл слов: ребенок, начинающий читать, произносит звуки слова, отвечающие буквам алфавита, еще не схватив его смысла, но, перечитывая его все скорей и скорей, находит тоническое ударение и узнает слово. Не только

звуки и ударения, но и форма слова анализируется ребенком. «Каким абсурдом казалось бы изучать в детском саду фонетику и морфологию с детьми четырехлетнего возраста! А между тем дети проделывают это сами. Анализы были «средством» для постижения слова, были «облегчением», которое давало маленькому ребенку возможность писать без усилия», – говорит Монтессори.

Анализ звуков, составляющих слово, является полезным для «слова»: маленький ребенок начинает писать слова без затруднения. Подобный же процесс может быть полезным и для предложения. Давая ребенку возможность «классифицировать» слова, мы помогаем ему постигать различные части речи и таким образом проникать в анализ самой речи, что в сущности является продолжением первоначального процесса. Этот процесс классификации слов помогает ребенку писать предложения, подобно тому, как процесс составления слов помогал ему писать слова. И дети (шести, семилетки, иногда и младшие) делают это с удовольствием. «Ребенок счастлив, когда из-под его пера выходит коротенькое предложение, не менее, чем когда из его рук выходит первое слово», – говорит Монтессори. Ребенок составляет слова из подвижного алфавита (розовых и голубых букв писаного шрифта). Он берет буквы руками одну за другой в их определенной последовательности, а потому руки ребенка принимают такое же участие в работе, как и глаза. Это знает всякий, кто употребляет материал Монтессори при обучении маленьких детей грамоте.

Если мы проследим эти два процесса: процесс составления слов из букв и процесс составления предложений из слов у детей монтессориевской школы, то мы получим полную аналогию этих двух процессов. Сначала дети изучают звуки (карточки с наждачными буквами). Есть маленькие дети (четырех-, пятилетки), которые упорно отдаются характерной страсти изучения звуков и длительно находятся в процессе механического письма. Каждая буква, написанная ими, кажется им их собственным творением.

Овладев большим или меньшим количеством звуков (от шести до восьми), дети приступают к составлению слов из подвижного алфавита. Составляя то или иное слово, ребенок разлагает его на звуки, анализируя каждый звук отдельно (форму, произношение) и наблюдая порядок их строя: если какой-нибудь звук выпадает или стоит не на своем месте, слово получается неправильное, уродливое, нежизнеспособное. Для маленького ребенка эта работа является высокоумственной, творческой, захватывающей глубиною интереса. Он чувствует

себя творцом этих слов; он составляет их сам, по своему желанию, а не получает их готовыми извне, от учительницы или из плаката, и никакое другое средство не дает такого могущественного стимула к побуждению ребенка обогатить свой речевой запас, как составление слов из подвижного алфавита Монтессори: у него появляется интерес, а у некоторых детей даже страсть к составлению, а затем и к письму слов. «Есть дети от пяти до семи лет – страстные любители слов, – говорит Монтессори, – они представляют незрелые умы, еще не могущие ясно толковать речь, но понимают слова, которым могут отдаваться со страстью, неутомимые и полные интереса».

«Ребенок в возрасте «интереса» к словам может использовать грамматику, останавливаясь аналитически на различных частях речи, следуя процессам своего внутреннего созревания и таким образом находя возможность владеть своим языком и потому ценить и любить его», – говорит Монтессори.

«Для того, чтобы дети с успехом занимались языком, нужно, чтобы они его полюбили, а для того, чтобы дети полюбили язык, нужно, чтобы учителя заразили их своей любовью; но инстинктивная любовь, если она и есть, не может передаваться детям: она должна как-то реально выражаться и иметь свои точки приложения», – говорит Л.В. Щерба. Такими реально выраженными точками приложения является у нас грамматический материал Монтессори. Подобно тому, как слово составляется из букв, предложение составлено из слов. Составляя то или иное предложение, ребенок анализирует слова, в него входящие (их форму, значение, согласование), а также наблюдает порядок их строя (подобно порядку строя букв в слове), если слово выпало или переставлено, речь или неполная, или измененная, или же, наконец, искаженная, а потому тоже нежизнеспособная. Составляя предложения, ребенок творит речь, из отдельных слов он строит правильную речь, усваивая себе незаметно ее законы. «Наш метод в этом отношении, – говорит Монтессори, – вероятно, начинается ересью: первое было то, что ребенок отдавался весь целиком письму в четыре-пять лет, в возрасте от пяти с половиной до семи-восьми лет он вступает в область грамматики».

Маленький ребенок, начинающий читать, высказывает сильное стремление изучать слова. Это мы видим на деле. «Он должен собирать себе этот капитал», – говорит Монтессори. Особенностью его языка в малом возрасте является бедность слов. К пяти-шести годам он входит в тот возраст, когда для выражения его мыслей ему нужен материал. «Многие наблюдают, что дети с напряженным вниманием слушают речь взрослых даже тогда,

когда смысл речи для них не понятен: они стремятся схватить слова и часто повторяют с радостью какое-нибудь непонятное, но удержанное ими слово», – говорит Монтессори.

Необходимо, чтобы учительница располагала хорошо приготовленным материалом: это облегчает и гарантирует успех в ее работе. Он должен быть хорошо знаком учительнице, а кроме того она должна хорошо знать практический момент, когда можно предложить то или иное упражнение, так как не для всех детей вообще является одна и та же градация в выборе материала: она всегда определяется по индивидуальностям. Для одних детей этот материал легок, для других труден, и они приступают к нему позже; также и порядок упражнений не для всех одинаков.

В моей практике с детьми от 6 до 8 с половиной лет в течение двух лет практиковался материал, изготовленный мною самой. Он появился не сразу, а изготовлялся по мере надобности, соответственно зрелости и требованиям детей. Я не специалистка по преподаванию русского языка, но я рискнула и взяла на свою совесть дело переработки материала для изучения итальянского языка в итальянской школе Монтессори применительно к русскому языку и в русской школе Монтессори.

Первой появилась коробочка с двумя сериями карточек по двадцати в каждой. Одна серия (белых) карточек содержит двадцать слов (существительных) в единственном числе, другая (светло-зеленых) – двадцать тех же существительных во множественном числе, например: *стол – столы, рука – руки, перо – перья* и прочие. Слова написаны черными чернилами, окончания красными. На крышке коробочки – этикетка с обозначением «Число». Дети, свободно читающие карточки с отдельными словами, могут с легкостью работать с этой коробочкой. В нашей практике это упражнение проделывали с большим увлечением многие шестилетки и даже некоторые не достигшие еще шести лет. Упражнение заключается в том, что ребенок сначала читает карточку со словом в единственном числе и рядом кладет карточку с тем же словом во множественном числе. В начале упражнения учительница дает ребенку коротенькое объяснение вопроса: «*стол* – это один, а *столы*?» (много столов) – и больше ничего. Некоторые дети к этому выводу приходят сами: «Я знаю, – говорит мне шестилетняя девочка, – *рука* – это одна рука, ***а руки*** – две. *Дом* – это один, ***а дома*** – много». Большинство детей, окончив упражнение (раскладывание карточек), зовут учительницу для проверки работы. Для одних достаточно беглого взгляда и одобрения, выражающегося словом «верно», с другими необходим коротенький урок, т. е. прочитывание всех карточек ребенком и его ответы на вопросы: «Книга – это сколько?..

а книги?» и т. п.

Когда дети, одни скорее, другие медленнее (многие тотчас же), усвоят понятие единственного и множественного числа, я даю им термины. Детям это нравится, и иногда можно слышать, как двое детей спрашивают друг друга: «Единственное число – карандаш, а как множественное?» Некоторые дети, особенно те, которые легко предавались составлению и письму слов, повторяют и это упражнение по многу раз.

Я приносила в класс листочки со словами в единственном и множественном числе, вписывая туда такие слова, как *золото, серебро, соль, ножницы, чернила, ворота, люди* и прочие, и желающие писали в тетрадках соответственное множественное или единственное число. «Соль, которую мы едим – одна, значит единственное число, а соли – в аптеке бывают – это множественное», – заключил восьмилетний мальчик. У одной семилетней девочки в тетрадке среди написанных существительных (ею самою придуманных) в двух столбцах попали и прилагательные: *крохотный – крохотные, темный – темные, светлый – светлые*. «Можно сказать: *крохотный* ребенок – *крохотные* дети, *темная* ночь – *темные* ночи, *светлый* день – *светлые* дни», – объяснила мне девочка. Продолжая свою работу, девочка интуитивно стала исследовать единственное и множественное число не только существительных, но и прилагательных, а также местоимений и числительных (или, по-новому, – местоименных и счетных существительных и прилагательных): ***я – мы, ты – вы, наш – наши, этот– эти, какой – какие, один – одни; два, три, четыре и т. д.*** – только множественное число.

Почти одновременно с этой первой коробочкой появилась и вторая – с этикеткой *«Род»* на крышке. В ней заключались карточки четырех серий: первая серия – три оранжевые карточки со словами ***мой, моя, мое***, вторая – двадцать белых карточек со словами (существительными) мужского рода, третья – двадцать (белых) – женского и двадцать (белых) – среднего рода. Все шестьдесят карточек перемешаны, и ребенок должен раскладывать их под оранжевыми карточками соответственно роду слова, так: ***мой стол, моя рука, мое платье и прочее***. Это упражнение для некоторых детей оказывается более трудным, чем первое, особенно в определении женского и среднего рода. Изучая иностранный язык, мы отличаем род по окончанию или по члену, в своем родном языке мы, не зная еще никаких правил, делаем это просто ухом. И оказывается, что далеко не у всех детей достаточно развито ухо для различения рода слов. Есть дети, которые делают это сразу, быстро и безошибочно, есть и

такие, которых приводит в сомнение, куда поместить то или иное слово: «Платье, – спрашивает шестилетний мальчик, – моя платье или мое платье?». И в речи детей мы часто слышим неправильности в отношении рода; многие дети говорят: «Этот яблок, мое стуло, мое фамилие, мои рождения, этот дверь» и прочее.

Благодаря тому, что в школе Монтессори дети работают индивидуально и самостоятельно, они часто справляются с затруднениями, не прибегая к помощи учительницы, а обращаясь за советом к более сильным ученикам. Когда работа окончена, т. е. все три серии белых карточек разложены, часто дети, легко с ними справлявшиеся, приходят на помощь более слабым и проверяют их. Иногда же такой сильный ребенок садится рядом со слабым и прочитывает с ним каждую карточку, помогая ему правильно определять род слова.

После более или менее частых повторных упражнений дети проделывают их безошибочно, и тогда учительница пользуется этим моментом, чтобы дать им термины: «мужской, женский и средний род». Многие, как и с упражнением в числе, списывают слова в тетрадки, разделив страницу на три столбца и обозначив каждый столбец терминами: «мужской, женский и средний род». Списав все карточки, находящиеся в коробке, дети часто придумывают свои слова, причем у некоторых, кроме существительных, иногда появляются и прилагательные: «новый, новая, новое» и т. п.

При упражнениях с описанными двумя коробочками детям еще не давались термины «существительное, прилагательное». Обозначалось просто словом «слова», и дети говорили: «Буду писать слова в числе» или «слова в роде».

Очень скоро я дала детям первую грамматическую коробочку для грамматического анализа.

Коробочка эта с тремя отделениями: два небольших (6 × 4) и одно побольше, равняющееся по длине двум небольшим (12 × 4). В этом последнем находится 17 билетиков с предложениями из двух слов (существительного и прилагательного). В каждом же из небольших отделений лежат карточки: черные для существительных и оранжевые для прилагательных. Предложения – следующие (на каждом билетике одна фраза): «Большой куб. – Маленький куб. Толстая призма. – Тонкая призма. Длинная палка. – Короткая палка. Высокий цилиндрик. – Низкий цилиндрик. Красный цвет. – Зеленый цвет. Темный цвет. – Светлый цвет. Широкий прямоугольник. – Узкий прямоугольник. Холодная вода. – Теплая вода. – Горячая вода». На черных карточках слова написаны белой краской, на оранжевых –

чернилами. Черных карточек было всего семь, так как к одному и тому же существительному относились два, три и даже четыре прилагательных по контрасту (большой – маленький, толстая – тонкая и прочее). Упражнение заключалось в следующем: ребенок прочитывал билетик из большого отделения и, подобно тому, как он разлагал слова на звуки, его составляющие, и из них вновь строил слово, он разлагал предложение на составляющие его слова и тотчас же вновь соединял их в предложения. Например, билетик «Большой куб» содержит два слова: ***большой*** – прилагательное (оранжевая карточка), ***куб*** – существительное (черная карточка). Ребенок кладет прочитанный билетик «Большой куб» и рядом с ним две карточки: оранжевую и черную. Читая билетик за билетиком и кладя рядом с ними соответствующие карточки, ребенок получает комбинации фраз.

В сознании ребенка складывается ясное представление о том, что один и тот же предмет может иметь различные качества. Дети в начале упражнения приносят и ставят на стол обозначенные на билетиках предметы рядом с карточками (большой куб и маленький куб, красную и зеленую табличку, три стакана с водой различной температуры и прочее). Таким образом эта работа связана с движениями: ребенок ходит от своего столика то к одной, то к другой полке, то к шкафчикам за тем или иным предметом, идет в кухню взять в стакан горячей воды и прочее. Некоторые дети не успокаиваются до тех пор, пока не принесут всех предметов, обозначенных на билетиках. Другие очень скоро бросают это хождение за предметами и просто раскладывают карточки. И здесь аналогия с ребенком, начинающим читать карточки с прилагаемыми к ним картинками или игрушками: когда ребенок овладевает чтением билетиков, он просто читает билетики один за другим, пренебрегая картинками или игрушками.

Так же и в грамматическом упражнении: когда ребенок хорошо понимает упражнение, он не тратит времени на хождение за предметами, обозначенными на билетиках. «Я не буду приносить вещи, я буду просто составлять фразы, потому что я все понимаю», – говорит мне семилетний мальчик. Здесь надо отметить то обстоятельство, что чем менее развит ребенок и чем беднее его словесный багаж, тем упорнее предается он описанному упражнению (анализу фразы), в котором он не довольствуется простым раскладыванием карточек, а всегда присоединяет к нему конкретные предметы (приносит вещи, обозначенные на билетиках). Дети же с более богатым запасом слов, как я уже отметила выше, ограничиваются словесными упражнениями и ищут в письменных упражнениях все новые и

новые слова.

В процессе упражнения дети приходят к самостоятельным выводам: «существительное – это ***что***, а прилагательное – это ***какой***», – решает девочка; «существительное – это вещь, все, что есть, что существует, а прилагательное – это что прилагается к существительному», – говорит мальчик (оба 7–8 лет). «Я знаю, – говорит девочка, – куб может быть и большой и маленький».

Мальчик (8 лет) принес красный кубик, зеленый кусочек сукна, темно-красную и светло-красную таблички (из материала Монтессори) и некоторое время сидел в глубоком раздумье.

Маленькая шестилетняя девочка принесла мне в переднике десять цилиндриков, расставила их передо мною на столе и с важностью сказала: «Смотрите, цилиндрики все разные: вот высокие, а эти пониже, а этот совсем низкий, – а все же – они цилиндрики». Этим она хотела выразить, что цилиндрик (предмет) может иметь различные качества.

Добавлением к этой коробочке служит другая, в которой находятся двадцать черных карточек (существительных) и двадцать оранжевых (прилагательных). В коробке нет отделений и обозначений частей речи, нет и билетиков с примерами: карточки смешаны, и ребенок должен сам подыскивать к существительному подходящее прилагательное или обратно. Тут происходит упражнение в согласовании – так: в коробке находятся три оранжевых карточки с прилагательными в трех родах: «белый, белая, белое» и три черных с существительными «снег, мука, платье» или три оранжевых карточки: «яркий, яркая, яркое» и три черных: «день, звезда, солнце» и тому подобное. Ребенок, раскладывая карточки, должен согласовать части речи в роде: «белый снег, белая мука, белое платье, яркий день, яркая звезда, яркое солнце» и тому подобное. Часто дети собираются группой (трое, четверо) у столика ребенка, работающего с описанными карточками, и обсуждают вместе то или иное согласование.

Вторая грамматическая коробочка содержит в себе четыре отделения: три 6 × 4 см. и одно большое, равняющееся по длине трем небольшим. В этом последнем находится двенадцать билетиков с предложениями из трех слов **(существительного, прилагательного и глагола)**. В каждом из трех маленьких отделений лежат карточки: черные для существительных, оранжевые для прилагательных и красные для глагола. Глагол – в повелительном наклонении. Предложения, написанные на билетиках, следующие: 1) Принеси розовый куб. 2) Унеси розовый куб. 3) Поставь высокий цилиндрик. 4) Убери высокий цилиндрик. 5) Нарисуй большой круг. 6) Нарисуй маленький

круг. 7) Напиши длинное слово. 8) Возьми красный карандаш. 9) Завяжи шелковый бант. 10) Развяжи шелковый бант. 11) Брось носовой платок. 12) Подними носовой платок.

Раскладывая билетики с карточками, дети поступают по-разному: одни, прочитав первый билетик («принеси розовый куб») и разложив его на карточки, тотчас же исполняют «приказание», продиктованное билетиком, т. е. приносят розовый куб и поступают так до самого конца упражнения, исчерпав все двенадцать билетиков. Ребенок все время находится в движении и бессознательно, так сказать, моторно усваивает главное значение глагола – действие. Другие исполняют «приказания», когда разложены все билетики. Третьи после первого, второго билетика прекращают исполнять «приказания» и сосредотачивают все свое внимание только на анализе предложений. Чем меньше развит ребенок, чем беднее его язык, тем больше предается он этому первому упражнению, сопровождая его движениями (исполняя приказания).

Овладев упражнением, т. е. познав интерес чистого анализа, они отказываются от вещей и предаются ему повторно, часто по нескольку дней подряд и постоянно возвращаясь к нему через некоторые промежутки времени. В работе с грамматическими коробочками Монтессори устанавливаются три вида упражнений: первое – это анализ предложения, когда ребенок, читая билетик, разлагает предложение на отдельные слова, вынимая из отделений коробочки карточки различных цветов и кладя их рядом с билетиком:

Второе упражнение, удаление отдельных слов (карточек): у ребенка разложены на столике все билетики и все карточки в порядке. Учительница, читая вместе с ребенком карточки, показывает ему следующие упражнения, например, в предложении «Принеси розовый куб» убирает карточку «принеси», остаются два слова «розовый куб», и ребенок смотрит вопросительно на учительницу. «Что мне с этим ***сделать***?» – спрашивает он. Учительница кладет обратно карточку «принеси» и убирает карточку «розовый», остаются слова «принеси куб», и ребенок говорит: «Я не знаю, ***какой*** куб». Учительница кладет обратно карточку «розовый» и убирает карточку «куб», остаются слова «принеси розовый». «А ***что*** розовый?» – спрашивает ребенок. Ребенок заинтересовывается и может самостоятельно проделать этот эксперимент до конца. Часто в этом упражнении принимают участие двое-трое детей и таким образом конкретно усваивают значение и формальное определение глагола, прилагательного и существительного.

Третье упражнение – перестановки. Возьмем тот же пример:

«Принеси розовый куб». Учительница перемещает первую карточку («принеси») на конец предложения, получается «розовый куб принеси». «Так можно?» – спрашивает она и предлагает ребенку переставлять карточки по его усмотрению. Могут получиться следующие фразы: «принеси куб розовый», «куб розовый принеси», «розовый принеси куб», «куб принеси розовый». Дети понимают, что смысл фразы не меняется, но стройность в некоторых перестановках нарушается: «куб розовый принеси – так нехорошо», – говорит семилетняя девочка, «и розовый принеси куб – тоже нехорошо», – добавляет она. Некоторые же дети сами находят логическое ударение: «принеси розовый куб», – это значит надо принести ***куб***, а не шар или призму», – говорит восьмилетний мальчик, – «а принеси куб розовый» – значит надо принести ***розовый*** куб, а не ***голубой***, – говорит тот же мальчик. «Круг большой нарисуй» – надо нарисовать ***круг***, а не ***квадрат***», – говорит девочка, «а большой круг нарисуй» – надо нарисовать круг ***большой***, а не ***маленький***, добавляет она. Таким образом дети самостоятельно исследуют все примеры путем анализа, раскладывая карточки в порядке, соответственно порядку слов билетика, удаляя по очереди отдельные карточки.

Но самым интересным в этих грамматических упражнениях являются ***отнимание*** отдельных карточек и ***перестановки***. В самом деле, когда учительница снимает карточку, относящуюся к той или иной части речи, составленная фраза изменяет свое значение, а снятая карточка показывает функцию недостающего слова.

Здесь можно привести аналогию с патологией и вивисекцией в физиологии: орган, лишенный своей функции, иллюстрирует прекрасно самое функцию, потому что ничто так явственно не показывает пользу какой-нибудь вещи, как когда она, раньше функционировавшая, перестает исполнять свою функцию.

Перестановки же карточек показывают, что сущность речи заключается не в самих словах, но в порядке слов: этот факт производит на детей большое впечатление. Перед ними лежат карточки в хаосе и те же карточки в требуемом порядке: первое – это бессмысленное собрание слов, второе – выражение определенной мысли. И тогда у ребенка рождается живой интерес ***к порядку*** слов. Он не довольствуется уже отыскиванием истинного смысла, таящегося в абсолютном беспорядке (анализы), но начинает чувствовать вкус к тонким перестановкам, которые, не искажая смысла мысли, дают ей слегка иное значение, или же уменьшают ясность, заставляя звучать дурно, спутано. В этих случаях учительница должна держать наготове

правила размещения различных частей речи, это дает ей возможность давать маленькие и ясные объяснения, как бы беглые замечания, что дает ребенку глубокое «знакомство с грамматикой.

«Ребенок, усвоив упражнение, становится стратегом, погруженным в передвижение карточек, выражающих мысль. Дети, постигнувшие этот секрет, не так скоро расстаются с поглощающими их упражнениями. И никто, как они, не имеют столько терпения в таком длительном и глубоком изучении грамматики».

Эти слова Монтессори, основанные на наблюдении работы итальянских детей, блестяще подтверждаются практикой с нашими детьми. Английские, голландские и немецкие учительницы дают те же показания.

Третья грамматическая коробочка содержит в себе одно большое отделение и четыре маленьких. В большом находятся семнадцать билетиков с примерами, в маленьких – красные карточки – глаголы, черные – существительные, оранжевые – прилагательные и темно-голубые – **предлоги**.

Примеры на карточках следующие:

1) Поставь розовый куб на стол.
2) Убери розовый куб со стола.
3) Положи короткую палку под стол.
4) Убери короткую палку из-под стола.
5) Придвинь маленький стул к столу.
6) Отодвинь маленький стул от стола.
7) Возьми синий карандаш из ящика.
8) Положи синий карандаш в ящик.
9) Стань перед классной доской.
10) Отойди от классной доски.
11) Сядь за белый стол.
12) Перепрыгни через голубой ковер.
13) Посмотри сквозь прозрачную призму.
14) Дойди до среднего окна.
15) Достань половую щетку из-за буфета.
16) Положи правую руку на голову.
17) Подержи левую руку над головой.

Отнимая карточки поочередно, ребенок получает следующие предложения:

1) Синий карандаш из ящика. «А что сделать?» – спрашивает ребенок.

2) Возьми карандаш из ящика. – «Так можно, – говорит

ребенок, – но я не знаю, какой карандаш взять».

3) Возьми синий из ящика. – «Я не знаю, что синее взять».

4) Возьми карандаш ящика. – «Так совсем нельзя, нескладно», – говорит ребенок.

5) Возьми синий карандаш из. – «Из чего?» – спрашивает ребенок.

Проделавши это упражнение со всеми примерами, дети приходят к убеждению, что предлоги необходимы в предложении: «Такие маленькие словечки, – сказал мне восьмилетний мальчик, – а без них нельзя», и что от предлогов зависит окончание существительных, с которыми они согласуются, а также и смысл предложения: «из ящика – это значит ***из чего***, а в ящик – это откуда, ***во что***, перед доской – это ***перед чем***, а от доски – ***от чего***», – говорит тот же мальчик. Два семилетних мальчика, исполняя «приказания» при анализе примеров, выполняли все действия, обозначенные на карточках: «перепрыгни через голубой ковер» (прыгали с удовольствием). «А если бы вы написали: спрыгни, а не перепрыгни, тогда надо было бы написать ***с голубого ковра***», – сказал мне один из них. «Стань перед классной доской». Стали оба. «А если бы вы написали: лицом… (подумал) перед классной доской, нет, вы бы написали: ***лицом к доске, а не перед***». Мальчик семи с половиной лет с неправильной речью не чувствует согласования предлогов с существительными: «поставь розовый куб ***на стол***», «убери розовый куб ***со***», и он не ставит карточки ***стола*** (со стола), а оставляет ту же карточку ***стол*** (убери розовый куб со стол). «Придвинь маленький стул к столу», «отодвинь маленький стул от столу» (а не от стола). Другой семилетний присоединился к его работе и раньше, чем продолжать раскладывание карточек, исправил ошибки первого. Через месяц этот первый после многих повторных упражнений уже не делал подобных ошибок, а еще немного позднее при письме (сочинении или записи по природоведению), если сомневался, то всегда спрашивал («на столу или на столе, в ящику или в ящике» и т. п.) К концу года (через пять месяцев) мальчик совершенно правильно согласовывал предлоги с существительными и не делал ошибок ни в раскладывании карточек, ни в письме.

Третье упражнение – перестановки. Возьмем первый пример, т. е. «возьми синий карандаш из ящика». Ребенок переставляет в нем карточки. Получается ряд следующих предложений:

1) Синий карандаш из ящика возьми.

2) Карандаш из ящика возьми синий.

3) Из ящика возьми синий карандаш.

4) Ящика возьми синий карандаш из.
5) Из ящика карандаш синий возьми.
6) Ящика из синий карандаш возьми.
7) Из возьми синий ящика карандаш. И так далее.

Ребенок видит, что в первых четырех предложениях при перестановках слов смысл основного предложения не нарушается, но несколько изменяется, и часто дети чувствуют логическое ударение на том или ином слове: «Карандаш из ящика возьми синий – это значит, что надо взять синий карандаш, а не красный или черный», – говорит мне семилетняя девочка; «из ящика возьми синий карандаш, – говорит мальчик, – а не из шкафа или со стола».

В пятом, шестом, седьмом упражнениях от перестановок смысл предложений не только изменяется, но совершенно нарушается, и речь, подобно живому организму с неправильно функционирующими органами, становится нежизнеспособной. «Ящика возьми синий карандаш из» или «Из возьми карандаш ящика синий» и тому подобное. Мальчик смеется: «Так нельзя говорить, это чепуха». «Положи правую голову на руку» (в примере «Положи правую руку на голову) – «Нельзя так, голова одна, – смеется девочка, – это чепуха». Этим смехом и словами «чепуха, путаница, гадость» дети выражают отношение к нарушению закона правильной речи, зависящей не от самих слов, а от порядка их расстановки. «Если бы мне отрубили руку и пришили на ее место ногу, вышла бы такая же чепуха», – сказал мне однажды один очень умный восьмилетний мальчик после долгих экспериментов в перестановках.

Проделывая много перестановок, некоторые дети приходят к тому выводу, что предлоги в русском языке не могут стоять в конце предложения. «Посмотрите, – говорит мне восьмилетний мальчик, переставив карточки так, что предлоги оказались в конце (Поставь розовый куб стал ***на***. Убери куб розовый стола ***со***. Придвинь маленький стул столу ***к***. Возьми карандаш ящика синий ***из***. Стань классной доской ***перед*** и т. д.), – везде предлог стоит на конце, и выходит чепуха, значит его нельзя ставить на конце?»

Четвертая грамматическая коробочка содержит в себе одно большое отделение и пять маленьких. В большом отделении находится четыре серии билетиков (всего 40); в маленьких – к красным, черным, оранжевым и темно-голубым в каждом отделении прибавляются еще светло-розовые карточки (в пятом отделении) – **наречия**.

Первая серия содержит тринадцать билетиков. Привожу

некоторые из них:

1) Поставь ***здесь*** большой куб.
2) Поставь ***там*** большой куб.
3) Поставь коричневый конус ***рядом*** с синей призмой.
4) Поставь коричневый конус ***позади*** синей призмы.
5) Поставь коричневый конус ***впереди*** синей призмы.
6) Сделай шаг ***вперед***.
7) Сделай шаг ***назад***. И так далее.

Во второй серии – десять билетиков. Привожу из них шесть:

1) Позови ***тихо*** товарища.
2) Позови ***громко*** товарища.
3) Ударь ***слегка*** рукой по столу.
4) Ударь ***сильно*** рукой по столу.
5) В коробке ***много*** цветных карандашей.
6) В коробке ***мало*** цветных карандашей. И так далее.

Третья серия содержит девять билетиков. Привожу шесть:

1) Напиши сочинение ***сегодня***.
2) Напиши сочинение ***завтра***.
3) Утром встань ***рано***.
4) Днем ***хорошо*** поработай.
5) Вечером ***весело*** поиграй.
6) Ночью спи ***спокойно***. И так далее.

В четвертой серии шесть билетиков. Привожу четыре:

1) Повесь картину ***ниже***.
2) Повесь картину ***выше***.
3) Говори ***громче***.
4) Говори ***тише***. И так далее.

Упражнения те же, что и с предыдущими коробочками, т. е. анализы предложений (раскладывание карточек по билетикам), отнимание отдельных карточек (выбрасывание слов в предложении) и перестановки.

Отнимая отдельные карточки, дети видят (когда очередь доходит до наречий), что наречия отвечают на вопросы: *как, когда, куда, где, зачем, сколько* и т. д.: «Сделай шаг…» – «Куда?» – спрашивает ребенок. «Позови… товарища…» – «Как?» «Напиши сочинение…» – «Когда?» и прочее.

«***Здесь*** – спрашивается ***где***, – это наречие? – спрашивает меня восьмилетний мальчик, – ***там*** – тоже, ***где*** – тоже наречие, ***громко*** – спрашивается ***как*** и ***тихо*** – ***как***, – это тоже наречия?»

Делая перестановки, дети видят, как меняется или

искажается смысл предложения от того, где стоит наречие. Например, у ребенка составлено из карточек предложение: «поставь коричневый конус позади синей призмы». Переставляя карточки, ребенок получает несколько предложений, из которых некоторые от неправильного расположения слов теряют смысл. Как, например: «конус синей позади призмы поставь коричневый» или «позади поставь конус коричневый синей призмы» и т. п. Дети смеются и всегда говорят: «Вышла чепуха».

Иногда некоторые дети улавливают тонкости речи, чувствуя ударение на том или ином слове. Например, в предложении «напиши сочинение завтра» восьмилетняя девочка, переставляя карточки, получает предложение: «сочинение завтра напиши», и говорит мне: «напиши завтра ***сочинение***, а не письмо или задачу», а в предложении: «завтра сочинение ***напиши***», она делает ударение на слове «***напиши»*** и говорит: «это значит – надо непременно написать завтра». В первом же предложении (как оно написано на билетике) девочка ставит ударение на слове ***«завтра»*** и говорит: «Надо написать сочинение завтра, а не сегодня или когда-нибудь». Или в предложении: «В коробке мало цветных карандашей», у одного мальчика при перестановках получились между прочим такие предложения: «в коробке цветных мало карандашей». Мальчик, делая ударение на слове ***«цветных»***, говорит мне: «Цветных мало, а простых может быть и много», и «цветных карандашей в коробке мало», делая ударение на слове ***«в коробке»***, он же говорит: «В коробке – мало, именно в коробке, а в шкафу может быть и много» и т. п.

Пятая грамматическая коробочка содержит в себе одно большое отделение и шесть маленьких. В маленьких – к красным (глаголам), черным (существительным), оранжевым (прилагательным), темно-голубым (предлогам) и светло-розовым (наречиям) прибавляются еще и светло-голубые карточки (союзы). В большом отделении находится восемь серий билетиков с примерами, содержащими различные союзы.

Первая серия: 1) Возьми перо и карандаш. 2) Дети получили вкусное печенье и притом шоколад. 3) Стекло прозрачное и лед тоже прозрачный. 4) Закрой тихонько дверь, закрой также и окно. 5) Прочитай рассказ да расскажи товарищам. 6) Положи в чай еще немного сахару.

Вторая серия: 1) Еще рано, а дети уже пришли в школу. 2) Пиши пером, но старайся писать чисто. 3) Соль растворяется, глина же распускается.

Третья серия: 1) Как аукнется, так и откликнется. 2) Чем больше работать, тем лучше. 3) Как много цветов, словно в саду.

4) Зажгли электрическую лампу, и стало светло, будто солнце взошло.

Четвертая серия: 1) Принеси или тонкую призму, или маленький кубик. 2) Неси тяжесть то правой, то левой рукой. 3) Возьми либо карандаш, либо краски.

Пятая серия: 1) Если хочешь, иди гулять. 2) Когда кончаешь работу, убирай вещи. 3) Лишь наступит вечер, становится темно. 4) Кабы был лес, были бы и грибы.

Шестая серия: 1) Холодно, хотя топили печку. 2) Школа далеко, однако мальчик пришел не поздно. 3) Пойдем гулять, впрочем, погода плохая, останемся дома. 4) Пускай дет поиграют.

Седьмая серия: 1) Темно, поэтому трудно писать. 2) Не кричи, потому что мешаешь работать. 3) Работай спокойно, чтобы не мешать товарищам.

Восьмая серия: 1) Дети ходили в лес и даже по болотам. 2) Ведь уж наступает зима. 3) Неужели так поздно? 4) Перестал ли дождь? 5) Ну, побежим скорее! 6) Мальчик не умеет ни читать, ни писать.

Некоторые примеры (на билетиках) содержали в себе не одно, а два предложения, что само собою понятно при некоторых союзах, как «но, а, как так, чем тем, если, когда» и прочих.

Упражнения с билетиками и карточками в шестой коробочке те же, что и в предыдущих коробочках, т. е. анализы предложений, отнимание отдельных карточек и перестановки.

Отнимая отдельные карточки по очереди, дети получают представление о значении союзов, а также повторяют понятие о других частях речи. «Положи в чай еще немного сахару». Ребенок отнимает карточки и получает ряд предложений:

1) В чай еще немного сахару… «Не хватает какого-то слова – положи или прибавь», – говорит мне восьмилетний мальчик.

2) Положи… чай еще немного сахару. «Так нельзя, – говорит мне тот же мальчик, – “положи чай” – это значит надо куда-нибудь положить чай, а “положи в чай” – значит надо что-то другое положить в чай».

Делая перестановки, тот же мальчик убеждался в том, что смысл предложения зависит не от количества слов, а от их порядка. Получив предложение: «немного сахару положи в чай еще», он говорит: «так можно, по не складно», а получив ряд слов вроде: «чай еще немного сахару положи в» или «чай сахару в еще немного положи», он смеется и говорит: «Чепуха, так совсем нельзя, разве можно положить сахар в еще» и т. п.

Упражняясь с описанными грамматическими коробочками, дети перебирают и пересчитывают очень большое число карточек при отыскивании того или иного слова, обозначенного в

предложении на билетике. Понятно, что вначале при первых упражнениях с первой коробочкой из семнадцати билетиков они раскладывают шесть-восемь, не больше. Большинство детей доводят упражнение до конца в третий раз, некоторые во второй. При повторных упражнениях дети так набивают руку и, если можно сказать, глаз, что проделывают их с быстротой, поражающей взрослых. Особенно поразительно это при упражнении со многими частями речи (4-я и 5-я коробочки): перед ребенком на столе лежат группами черные, красные, оранжевые, темно-голубые, светло-голубые и прочие карточки, и он быстро ориентируется во всей этой массе, берет то одну, то другую группу, быстро прочитывает одну карточку за другой и раскладывает их в стройном порядке рядом с билетиком, доводя всю работу до конца. Та концентрация внимания, которую мы наблюдаем уже у очень маленьких детей в детском саду Монтессори, достигает здесь своего апогея.